



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ

Suomuja silmiltä

Yhteisöllinen näkökulma pedagogiseen hyvinvointiin ja
oppilashuoltotyön keinoihin sen lisääjänä

Mari Käpykangas

Järjestötoiminnan ja nuorisotyön ylempi AMK (90 op)
huhtikuu 2014

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU
Järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma, ylempi AMK
TIIVISTELMÄ

| | |
|---|---------------------|
| Työn tekijä Mari Käpykangas | Sivumäärä 84 |
| Työn nimi Suomuja silmiltä! Yhteisöllinen näkökulma pedagogiseen hyvinvointiin ja oppilashuoltotyön keinoihin sen lisääjänä. | |
| Ohjaava opettaja Merja Kylmäkoski | |
| Työn tilaaja ja työelämäohjaaja. Humanistinen Ammattikorkeakoulu. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö - hanke. Johanna Kuivakangas | |
| Tiivistelmä <p>Peruskoulun ydintehtäväksi on määritelty lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen. Koulun onnistuminen pedagogisessa perustehtävässään riippuu koulun keskeisten toimijaryhmien hyvinvoinnista. Suomalaisen peruskoulun pedagogisissa prosesseissa rakentuu paitsi korkeatasoista osaamista, myös pahoinvointia ja kuormittumista oppilaille sekä opettajille. Lasten ja nuorten kehitysympäristön ja koulutoimintaympäristön muuttuessa oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa koulun perustoimintaa ja hyvinvointityötä. Oppilashuolto liittyy läheisesti koulun kasvatukseen – ja opetustehtävään, ja sen ensisijainen prioriteetti on lapsen edun huomioiminen. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite yhdistää opetus-, ja oppimisprosessien ja hyvinvoinnin yhteyden toisiinsa kytkeytyvinä ilmiöinä.</p> <p>Tämän kehittämistyön tavoitteena on tarkastella koulun pedagogista hyvinvointia erityisesti yhteisöllisyyden näkökulmasta kaikkien koulun toimijoiden osalta. Työn tavoitteena on myös pohtia monialaisen oppilashuoltotyön sekä oppilashuollon ammattitoimijoiden osuutta ja mahdollisuuksia hyvinvoinnin edistämiseksi. Kyseessä on toimintatutkimus, jonka aineisto kerättiin lomakekyselyllä, ryhmähaastatteluilta, yksilöhaastatteluilta sekä havainnoiden.</p> <p>Monialaisessa oppilashuoltotyössä tärkeimmäksi tekijäksi opetushenkilöstölle nousi jaettu asiantuntijuus. Monialaisia oppilashuoltoryhmän kokouksia pidettiin tärkeänä huolen jakamisen, ja oman ammatillisuuden kehittämisen foorumeina. Ikävä kyllä, jaetun asiantuntijuuden ja yhteisöllisen oppimisen mahdollistavat toimintatavat eivät ole vielä juurtuneita käytänteitä koulun toimintakulttuurissa, vaikka ne lisäisivät olennaisesti koulun henkilökunnan työssäjaksamista ja hyvinvointia. Oppilashuoltotyön tuomaksi lisäarvoksi ja työssä onnistumiseksi koettiin asioiden eteneminen, ei niinkään tiettyyn päämäärään saavuttaminen. Koulun toimintakulttuurista kumpuava tahtotila toimia yhdessä oppilaan hyväksi on tuloksellisen oppilashuoltotyön edellytys.</p> <p>Kouluyhteisöön rakennusaineiksi sekä oppilaiden että opetushenkilöstön kohdalla nousivat vuorovaikutus, luottamus, yhteisöllisyys ja osallisuus. Opetushenkilöstöllä on halua yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittämiseen, mutta tietotaito käsitteistä on puutteellinen. Tällöin kehitystyö ja käytännön toimet yhteisöllisyyden ja osallisuuden parantamiseksi jäävät vaillinaisiksi. Pedagogisia ja oppilashuollollisia päätöksiä tehtäessä, ei oppilasta huomioida sosiaalisena toimijana ja yhteisönsä jäsenenä. Tämä saa aikaan tarkoituksetonta pahoinvointia ja koulukielteisyyttä oppilaisiin, joita tukitoimilla yritetään auttaa. Oppilashuollon ammattitoimijoiden tärkeimmäksi tehtäväksi todettiin yhteisön toimintakulttuurin näkyväksi tekijän, kyseenalaistajan ja kehittäjän rooli. Oppilashuollon ammattitoimijat koettiin myös väylänä koulun ulkopuolisen tiedon sekä avun luo, sekä sillanrakentajiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa voimakkaasti koulun toimintakulttuuriin taustalla, riippumatta yhteistyön laadusta. Vanhempien asenteella ja toiminnalla on vaikutusta eritoten oppilaiden sekä opetushenkilöstön luottamuksen ja turvallisuuden tunteen kokemiseen kouluyhteisössä. Positiivinen yhteisöllisyys, vuorovaikutustaitojen opiskelu yli oppiainerajojen ja riittävät henkilöresurssit sekä pedagogiseen työhön että oppilashuoltotyöhön lisäisivät kaikkien koulun toimijoiden hyvinvointia, sekä nostaisivat oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota koulunkäyntiin. Kouluihin tarvitaan eri ammattialojen osaajia opetushenkilöstön rinnalle.</p> <p>Opinnäytetyöni yhteistyötahona toimii Humanistisen ammattikorkeakoulun Uusiutuva koulu ja nuorisotyö – hanke, jonka tuottamia materiaaleja ja osaamista on hyödynnetty tätä opinnäytetyötä tehtäessä.</p> | |
| Asiasanat koulu, oppilashuolto, yhteistyö, yhteisöllisyys, osallisuus, pedagogiikka, hyvinvointi | |

HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
The master's degree in NGO and Youth Work
ABSTRACT

| | |
|---|---------------------------|
| Author Mari Käpykangas | Number of Pages 84 |
| Title Suomuja silmiltä!" Communal point of view to pedagogical well-being and discussion how student welfare can increase it | |
| Supervisor Merja Kylmäkoski | |
| Subscriber and Mentor Humak University of Applied Sciences. Renewable School- and Youth Work Project. Johanna Kuivakangas. | |
| <p>Abstract</p> <p>Primary school's main task is to support the child's growth, development and learning. And how successful the school is in this depends on the well-being of the main interprofessional agents. Although the pedagogical processes in Finland incorporate high standard knowhow, they also produce ill-being and exhaustion among pupils and teachers. As the children's surroundings both in school and home are constantly changing, student welfare has increased its role in schools' everyday functions as a promoter of well-being. Student welfare and schools have a common goal as their priority is to do what's best for the children, thus they share the same pedagogical principles. The concept of pedagogical well-being binds together teaching- and learning processes and well-being as factors that have a connection.</p> <p>The purpose of this study is to examine the pedagogical well-being of different agents in school especially from communal point of view. The aim is also to consider how much the student welfares' multidisciplinary cooperation can influence and perhaps increase the well-being in schools and what kind of possibilities are there to influence. This study is an action study, which was carried out by a survey, group- and single interviews and also by observation.</p> <p>The most important factor in the student welfare's multidisciplinary cooperation with the school was shared expertise. Multidisciplinary cooperation meetings were considered important, as they offered a chance to share feelings and get mutual support. Unfortunately, shared expertise and learning processes that promote communal learning are still not very common principles in schools, although they could increase the teaching staff's well-being and motivation. It was seen that the student welfare promoted positive attitudes as people experienced work gratification already by getting things to progress, thus not only the achieved goals were the main factor. Same kinds of ambitions in different fields to do what is best for the children is key to productive student welfare.</p> <p>Main factors that improved well-being among pupils and teaching staff were interaction, trust, communality and participation. The teaching staff was willing to improve communality and participation, but they lacked ways to do so in practice. In such cases developments to improve communality and participation is left depleted. When pedagogical decisions that the student welfare assists are made and the pupil is ignored as a part of social agent in his/hers community, it can raise unnecessary ill-being and negative attitudes in pupils that the student welfare is trying to help. It was considered that the student welfare's main role was to make the communal action culture more visible, to question and make developments. It was also seen that student welfare brought the outside knowhow and information more closer to school and that it acted as a line between home and school. The cooperation between the home and school makes a big influence to the school's operating culture, regardless the cooperation's quality. Parent's attitudes and actions have an influence especially on how feelings of safeness and trust are experienced among pupils and the teaching staff in school community. Positive communality, improving interaction skills over different courses, sufficient personnel resources in pedagogical field as well as in student welfare would improve the well-being of all agents in school, and also raise the pupil's interest and motivation towards school. School requires different professionals in addition to teaching staff.</p> <p>This study was carried out as collaboration with the Humak University of Applied sciences Renewable School and Youth work- project, thus material and knowhow from that project was used making this study.</p> | |
| Keywords school, student welfare, cooperation, communality, pedagogics, well-being | |

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 1.1 Oppimis- ja ihmiskäsitykseni sekä ammatillinen näkökulmani aiheeseen | 9 |
| 2 KOULULAITOS MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA | 13 |
| 2.1 Monialainen yhteistyö peruskoulussa | 14 |
| 2.2 Oppilashuoltotyön lyhyt oppimäärä | 17 |
| 2.3 Kurkistus uuteen oppilashuoltolakiin | 19 |
| 3 PEDAGOGIIKAN JA HYVINVOINNIN LIITTO | 23 |
| 3.1 Pedagogiikka | 23 |
| 3.2 Hyvinvointi | 24 |
| 3.3 Mikä ihmeen pedagoginen hyvinvointi? | 27 |
| 4 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISPROSESSIN TOTEUTTAMINEN | 31 |
| 4.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tehtävät ja tavoitteet | 31 |
| 4.2 Tutkimusprosessin vaiheet | 35 |
| 4.3 Lähestymistapa ja metodologinen lähtökohta | 38 |
| 4.4 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen validiteetti | 41 |
| 4.5 Tutkimusaineiston kerääminen, analysointi ja raportointi | 43 |
| 5. OPPILASHUOLTOTYÖ – KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN HEIJASTAJA | 48 |
| 5.1 Oppilashuoltotyö jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana | 48 |
| 5.2 Oppilashuoltotyön haasteena tiedonkulku ja puutteelliset resurssit | 53 |
| 5.3 oppilashuoltotyön heikkoudet ja uhkakuvat yhteiskuntatasolla | 55 |
| 6 OPPILASHUOLLON TOIMIJOIDEN MERKITYS KOULUHYVINVOINNILLE | 58 |
| 6.1 Oppilaan puolella oleva näkyväksi tekijä, kyseenalaistaja ja kehittäjä | 58 |
| 6.2 Väylä avun ja tiedon luo | 60 |
| 6.3 Sillanrakentajana kodin ja koulun yhteistyössä | 62 |
| 7 PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN RAKENNUSAIKINEET | 64 |
| 7.1 Rakennusaineina osallisuus ja yhteisöllisyys | 65 |
| 7.2 Turvallisuuden tunne kannattelee yhteisöllisyyttä ja osallisuutta | 66 |
| 7.3 Hyvinvointityötä huoltajien kanssa – stop sietämisen toimintakulttuurille | 68 |
| 8 HYVINVOINVAN KOULUN OSATEKIJÄT PÄHKINÄNKUORESSA | 71 |
| 9 POHDINTA | 75 |
| 10 LOPUKSI | 79 |
| LÄHTEET | 80 |

1 JOHDANTO

Etenkin peruskouluikäisten lasten maailman yksi merkittävimmistä tukipilareista suomalaisessa yhteiskunnassa on koulu. Perustehtävässään onnistuessaan koulujärjestelmä kerryttää ja jakaa valtavasti hyvinvointia ja sosiaalista pääomaa varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin. Peruskoulun ydintehtäväksi on määritelty lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Koulun onnistuminen pedagogisessa perustehtävässään riippuu koulun keskeisten toimijaryhmien, erityisesti oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista, ja siitä millaisen oppimisympäristön koulu heille muodostaa.

Peruskoululaistemme hyvät oppimistulokset ovat olleet perusteltu kansallisyyden aihe. Samanaikaisesti sekä oppilaiden että opettajien stressaavaksi kokema koulutodellisuus antaa aiheen myös koulun kriittiseen tarkasteluun. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lapsen ja nuoren hyvinvointiin ja heijastuvat kouluun kasvuyhteisönä. Oppilaiden pahoinvointi ja yhä varhemmin tapahtuva syrjäytyminen ja koulukielteisyys ovat peruskoulumme todellisuutta. (Väljärvi & Kupari 2005, 8; Holopainen & Lappalainen 2011, 109.) Vastaavasti opettajien uupumuksesta kertovat tutkimukset antavat viitteitä siitä, ettei koulutodellisuus tarjoa opettajille riittävän mielekästä työskentely- ympäristöä, ja opettajan kokevat työnsä entistä vaativammaksi. Suomalaisen peruskoulun pedagogisissa prosesseissa rakentuu paitsi korkeatasoista osaamista myös kuormittumista opettajille ja oppilaille. (Pyhältö & Soini 2007, 16.)

Suomalaisten nuorten pahoinvoinnin kriisi on eskaloitunut 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla muun muassa koulusurmina. Suurin osa perusopetuksen oppilaista voi hyvin, mutta erilaisia tuki- ja erityispalveluita (esim. kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset, erityisopetuspalvelua tarvitsevat lapset) tarvitsee vuosi vuodelta suurempi lasten ja nuorten joukko. Paljon on puhuttu myös taloudellisen taantuman vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin. Lasten ja nuorten pahoinvointi on ollut jo pitkään nähtävissä, mutta todelliset kauaskantoiset toimenpiteet ja poliittinen päätöksenteko pahoinvoinnin ehkäisemiseksi ja korjaami-

seksi ovat olleet suhteellisen vaatimattomia ja näennäisiä, vaikka lasten ja nuorten hyvinvointi on keskeinen tavoite niin alueellisesti, kuin valtakunnallisissa ohjelmissa ja strategioissa. Myös YK:n lapsenoikeuksien komitea huomautti, että meidän tulisi ryhtyä maassamme kiinnittämään huomiota kouluviihtyvyyteen ja lasten ja nuorten hyvinvointiin. Kuntien päätöksiä ohjaa kuitenkin taloudellinen tilanne, jolloin lasten ja nuorten asema, hyvinvoinnin jakautuminen tasapuolisesti kaikille, arvot ja laatu jäävät usein toissijaiseksi. Jos yhteiskunnan säästötoimenpiteet kohdistuvat lapsiin ja nuoriin, siitä väistämättä seuraa pitkällä aikavälillä pahoinvoinnin lisääntymistä ja eriarvoistumista. (Wallin 2011, 23–24; Holopainen & Lappalainen 2011, 109–110; Lahtinen 2011, 175.)

Aiempi työkokemukseni syrjäytyneiden ja moniongelmaisten nuorien kanssa on nostanut hyvinvoinnin kysymykset sydämenasiakseni. Kokemusteni mukaan koulu yhteisönä ja toimintaympäristönä on avainasemassa yksilön hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin kehittymisen polulla. Peruskoulu on instituutio, josta lähes kaikilla suomalaisilla on kokemusta, eivätkä koulukokemusten tuomat vaikutukset suinkaan pääty oppivelvollisuusiän loppumiseen. Peruskoulu tavoittaa lähes kokonaisvaltaisesti ikäluokan lapset ja nuoret ja uskon, että parhaimmillaan sen yhteisöllisyydellä sekä toimijoiden tekemällä työllä, voi olla yksilön elämäkaarelle suuri positiivinen merkitys. Sosiaalisen osaamisen tarve koulutuksen kentällä on kasvanut viime vuosina; opettajat kokevat, ettei heidän osaamisensa aina riitä sosiaalisuuden muutoksen ja emotionaalisen työskentelyn vaatimuksiin. Koulun rooli pedagogisesta kasvattajasta on vähitellen siirtynyt sosiaaliseen kasvattajan asemaan. Pedagoginen opettaminen ei enää riitä. Tarvitaan myös kasvatuksellista työtä ja huolenpitoa, yhteiskunnallisten taitojen kehittämistä ja vuorovaikutustaitojen sekä sosioemotionaalisen kompetenssin opettamista opetussuunnitelmiin sidottuna jatkumona esiopetuksesta peruskoulun viimeiselle luokka-asteelle saakka. Yhteiskunnallisten muutosten lisäksi myös lasten ja nuorten sosiaalisuuden ja toimintaympäristöjen muutos vaativat perusopetuksen saralla uudenlaista ajattelua, pedagogista muutostyötä ja ammatillisten roolien ja raja-aitojen kaatamista. On esitetty, että kouluihin tulisi luoda toimintarakenteita, joissa sosiaalinen ja pedagoginen asiantuntijuus yhdistyisivät. Tässä huomiossa tiivistyy yksi tämän tutkimuksen päätavoitteista. Yhteisöllisyys lienee sosiaalisen muutoksen merkittävin taustaolettamus. Koulun yhteisöllisyyden kasvattamiselle ja muutokselle on tilausta, vaikka koulun tulisi kiinnittää huomio-

ta myös yksilöllisyyteen ottamalla huomioon opiskelijoiden henkilökohtaiset taipumukset, ominaisuudet, tarpeet ja tavoitteet. Koulu voi toki itsessäänkin olla myös syrjäyttävä ja eriarvoistava, mutta toimivana yhteisönä se voi kantaa yksilöä. (Pohjola 2010, 4-7: Jalava 2012, 11.)

Koulun toimijana koen, että onnistuneesti toteutetun oppilashuoltotyön mahdollisuudet yhteiskunnallisen eriarvoistumisen ja lasten, – ja nuorten pahoinvoinnin ehkäisijänä ja korjaajana eivät suinkaan ole vähäpätöiset. Pahoinvointi kehittyy usein prosessiluontoisesti. Alussa ongelmat ovat pieniä ja helpommin korjattavissa, mutta pitkittyessään ne monimutkaistuvat ja niiden hoito tulee kalliimmaksi. Olen Tiluksen (2004, 154.) kanssa täysin samaa mieltä siitä, että oppilashuollollinen työ, ja oppilashuoltoryhmän tuloksellinen työ vaatii panostamista, mutta maksaa itsensä moninkertaisena takaisin. Oppilashuoltotyöhön resursointi näkyy paitsi lisääntyneenä kouluyhteisön toimijoiden hyvinvointina, myös lisääntyneenä jaksamisena. Toimivan oppilashuoltotyön ansiosta myös opettaja vapautuu perustehtävänsä, jos hän voi luopua joistakin nykypäivän opettajuuteen helposti liitettävistä mielenterveystyöntekijän, sosiaalityöntekijän, poliisin, parisuhdetyöntekijän, hoitajan tai päivähoitajan tms. rooleista.

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tarkastella kokonaisvaltaisesti koulun pedagogaista hyvinvointia, ja pohtia oppilashuoltotyön sekä erityisesti oppilashuollon ammattitoimijoiden osuutta, paikkaa ja mahdollisuuksia koulun pedagogisen hyvinvoinnin edistämisessä. Käytän tutkimuksessa koulussa työskentelevistä, monialaisista toimijoista (kuraattori, koulupsykologi, koulun nuorisotyöntekijä, terveydenhoitaja) yleisnimitystä oppilashuoltotyön ammattitoimijat. Tällä en missään nimessä halua esittää ylivertaista ammatillisuutta tai pätevyyttä oppilashuoltotyön toteuttamisessa. Päinvastoin, ajattelen, että oppilashuoltotyön kivijalka on yhteistyö kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien aikuisten sekä oppilashuoltopalveluista vastaavien viranomaisten välillä. Jokainen työntekijä toteuttaa oppilashuoltoa osana omaa perustyötään ja eri työntekijöillä on siinä erilaisia tehtäviä. Oppilashuollon ammattilaisille lankeaa erityinen mahdollisuus mutta myös vastuu, koulun hyvinvointityön tekemiseen, koska heitä ole opetushenkilöstön tavoin sidottu pedagogiseen opetustyöhön

Toteuttamani tutkimus on laadullinen toimintatutkimus. Tutkimuksen aineistonkeruuvälineinä toisiansa täydentäen toimivat lomakekyselyt, ryhmä- ja yksilöhaastattelut sekä havainnointi. Tutkimustarpeita säätelevät käytännönläheisyys, työ - ja toimialalähtöisyys sekä ajankohtaisuus, jotka opinnäytetyöni osalta näyttäytyvät sekä valtakunnallisesti, kunnallisesti että toimintayksikötasolla. Kaksoisroolini tutkijana sekä koulukuraattorina, on antanut minulle aitiopaikan edellä mainittujen muutostarpeiden tunnistamiseen eri toimintatasoilla. Tutkimuksen lähtökohdat ovat yhteiskunnan, peruskoulun sekä oppilashuoltotyön sosiaalisen kulttuurin sekä ensimmäisen yhtenäisen oppilashuoltolain (30.12.2013/ 1287) tuomassa murroksessa, joka on aiheuttanut painetta tarkastella kriittisesti nykyisiä toimintatapoja, ja kehittää uusia malleja ja menetelmiä. Muutospaineet näkyvät paikallisesti, oppilashuoltotyön suunnitelmallisuuden, pysähtymisen ja kehittymisen tarpeena, samalla kun paine ja tilaus työn tekemiselle näyttäytyy päivittäisenä haasteena koulujen arjessa.

Pedagogisen hyvinvoinnin käsite yhdistää opetus, - ja oppimisprosessien sekä hyvinvoinnin yhteyden toisiinsa kytkeytyvinä ilmiöinä. Pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi on tärkeää, että tunnistetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, pedagogisen toimintakulttuurin, sekä tukitoimien merkitys yksilölle ja yhteisölle. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2011, 215.) Työssäni aion tarkastella pedagogista hyvinvointia nimenomaan tukitoimien näkökulmasta, mutta koko kouluyhteisön kokonaisuutena, en tietyn toimijajoukon, kuten opettajat tai oppilaat, tasolta. Tuloksissa tarkastelen myös aiemmin vähäiselle huomiolle jäänyttä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä, mielestäni hyvin oleellisena koulun pedagogisen hyvinvoinnin osatekijänä. Oma yhteisöpedagogin ammatti-identiteettini ilmenee opinnäytetyössäni eniten yhteisöllisyyden ja osallisuuden käsitteiden esiin nostamisena ja painottamisena pedagogisen hyvinvoinnin - käsitteen yhteydessä. Osallisuus on toimijuutta suhteessa yhteisöön, jota yhteisön vuorovaikutusprosessit ja käytänteet voivat joko mahdollistaa tai estää. Muun muassa nämä pedagogisen hyvinvoinnin yksittäiset säätelijät on osin tunnistettu jo aiemmin, mutta niiden jäsentäminen ja avaaminen käsitteellisesti toisiinsa kytkeytyvinä systeemisinä kouluyhteisön pedagogista hyvinvointia edistävinä tai estävinä oppimisprosesseina on vasta alussa (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2011, 67). Työssäni ruodin yhteisöllisyyttä ja osallisuutta sekä niiden käsittämistä ja käsitteellistämistä koulussa toimivien aikuisten taholta, ja niiden

vahvaa linkittymistä oppimiseen ja kouluhyvinvointiin. Pohdin myös yhteisöllisyyden nykytilaa peruskouluissa, sekä sen todellisia kehittämismahdollisuuksia ja asenteellisia ja rakenteellisia esteitä kehittämistyölle.

Koululaitos toteuttaa aina joitakin yhteiskunnallisia tehtäviä, ja käsitykset koulun luonteesta ja tehtävistä yhteiskunnallisena instituutiona kietoutuvat käsityksiin yhteiskunnasta yleensä. Jokainen koulutuspoliittinen keskustelu koulun tehtävistä on samalla keskustelua yhteiskunnan arvoista, tulevaisuudesta ja kehityspyrkimyksistä, ja kehittämisen tarpeesta samoin kun jokainen koulukritiikki on aina myös yhteiskuntakritiikkiä. Niin ikään tulkinnat koulun hyvinvointipalveluiden eli oppilashuoltotyön tarpeellisuudesta, luonteesta, tehtävistä ja järjestämistavasta ovat samalla koulutuspoliittisia tulkintoja, jotka ilmaisevat käsityksiä koulusta ja yhteiskunnasta. (Hämäläinen 2011, 207.) Toivon, että yhteiskunnan paineet talouden, uusien innovaatioiden ja kehityspyrkimysten toteuttamiseen eivät näkyisi enää perusopetuksen opetussuunnitelmien tuloksellisuutta kiristämällä, joka johtaa koulun toimijoiden uupumiseen ja yhä useampien lasten ja nuorten tippumiseen pikajunan lailla etenevän pedagogiikan kelkasta. Toivon myös, että yhteiskuntamme arvottaisi lasten- ja nuorten hyvinvointia siinä määrin, että kouluhyvinvointia edistävän työn tarpeellisuus ja sen tarvitsemat resurssit otettaisiin vakavasti huomioon kunnallisessa ja valtakunnallisessa taloudellisessa päätöksenteossa.

1.1 Oppimis- ja ihmiskäsitykseni sekä ammatillinen näkökulmani aiheeseen

Rauhala (2005, 25.) tarkoittaa ihmiskäsityksellä niitä edellytyksiä ja olettamuksia, joita ihmistutkijalla on tutkimuskohteestaan tutkimustyötä aloittaessaan. Vaikka ihmiskäsityksen muodostaminen on filosofinen tehtävä, silti sen esille tuominen on tärkeää myös empiirisessä tutkimuksessa. Tutkija osoittaa ihmiskäsityksensä joka tapauksessa omissa tutkimuksissaan joko tietäen tai tiedostamatta. Tutkimusmenetelmäni - toimintatutkimus, nähdään varsin arvosidonnaisena ja subjektiivisena lähestymistapana, koska sen keskeisimpiä piirteitä ovat yhteisöllisyys sekä tutkijan tiivis osallisuus yhteisössä, jota hän tutkii. (Heikkinen 2007, 205–209.) Edellä mainittujen seikkojen vuoksi, koen tutkimuk-

seni uskottavuuden kannalta tärkeäksi valottaa opinnäytetyöni alussa lyhyesti omaa oppimis- ja ihmiskäsitystäni sekä koulutukseni ja työkokemukseni kautta syntynyttä ammatillisuuttani. Tällöin tutkimusraportin lukijalla on edellytykset suhteuttaa saadut empiiriset tulokset tutkijan omaan käsitykseen ihmisestä sekä koulumaailmasta.

Ihmiskäsitys on niiden henkilökohtaisten käsitysten kokonaisuus, joka jokaisella ihmisellä on ihmisenä olemisesta ja hänen suhteestaan muihin ihmisiin ja maailmaan. Oma ihmiskäsitykseni mukailee essentialista, humanistista sekä eritoten holistista ihmiskäsitystä. Lähtökohtani ihmisten kohtaamiseen on essentialisen ihmiskäsityksen mukainen, eli ihmisessä on sisäsyntyisesti rakennettu tietty olemus, jonka mukaisesti ja jota toteuttaakseen ihminen elää. Lähden ajatuksesta, että ihminen on hyvä, ja hänen tarkoitusperänsä, toimintansa ja ajattelunsa lähtökohdat ovat hyviä. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ymmärrän ihmisen vapaana, itseohjautuvana ja tavoitteellisesti toimivana yksilönä, jolla on kyky kasvuun ja kehittymiseen. Ihminen voi elämänkulkunsa aikana päätyä huonoihin valintoihin ja tekoihin, jotka satuttavat häntä sekä toisia ihmisiä. Yhdyn humanistiseen ihmiskäsitykseen korostaen ihmisen vastuullisuutta omien valintojensa seurauksista, mutta mielestäni tuomittavia ovat ihmisen teot, eivät ihminen. Kiehtovaa on holistinen ihmiskäsitys, joka lähtee ajatuksesta, että ihmisen tarpeisiin, elämään ja vaikeuksiin on aina olemassa monta tarkastelunäkökulmaa. Holistinen ihmiskäsitys mieltää ihmisen monimutkaisena kokonaisuutena, johon vaikuttaa vahvasti häntä ympäröivä henkinen, fyysinen ja sosiaalinen todellisuus. (Pylkkä 2013b.)

Koen että oppimiskäsitykseni juuret lepäävät konstruktivismissa ja kokemuksellisessa oppimisessa. Konstruktivismissa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisen prosessina. Konstruktivismin keskeisenä ajatuksena on, että tieto ei siirry vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Oppiminen on siis syvästi subjektiivinen kokemus. Tällöin asioiden rakentuessa voi syntyä myös täysin uusia näkökulmia, kun hankittu tieto yhdistyy aiemmin opittuun. Oppiminen on siis myös tilannesidonnaista, asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksen tulosta. Kokemuksellinen oppiminen puolestaan pohjautuu aiemmin

ihmiskäsitykseni yhteydessä pohtimaani humanistiseen psykologiaan. Se perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon eli kykyyn arvioida omia kokemuksiaan ja omaa oppimistaan uuden oppimisen pohjaksi. Prosessi etenee syklisesti, sillä onnistunut oppimisprosessi tuottaa aina uutta sovellettavaa tietoa ja uusia kokemuksia, jotka jälleen reflektoidaan. Kokemuksellinen oppiminen voidaan ymmärtää oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnallisena prosessina, joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia. Kokemuksellinen oppiminen on muutakin kuin tiedon prosessointia. Keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen sekä oppijan itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta oppimisesta ja oppimaan oppiminen sekä käsitykset oppimisen kohteista. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja ”minän” kasvu. (Pylkkä 2013a.)

Koen ihmisen sekä oppimisen olevan moninäkökulmainen ajallinen kokonaisuus, jossa yhdistyvät sekä menneisyys, nykyhetki että tulevaisuuden mahdollisuudet. Holistisen ihmiskäsityksen, sekä kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta, nämä eri ajalliset ulottuvuudet elävät rinnakkain opittujen tai koettujen asioiden kanssa. Nykyisyydessä peilaamme aiemmin oppimaamme ja kokemaamme. Konstruktiviseen ja kokemukseen oppimiskäsitykseen sopii hyvin ajatus elinikäisestä oppimisesta. Isokorven (2006, 92–94.) mukaan ihmiskäsitys on myös yhtenänsä kehittyvä, eikä se tule koskaan täysin valmiiksi. Siksi ammattilaisen pitäisikin saamansa tiedon ja kokemuksen pohjalta tutkia sitä yhä uudelleen.

Toimintatutkimus näkyy opinnäytetyössäni tutkijan vahvana osallisuutena tutkittavaan asiaan – onhan tutkimuskenttäni myös samalla työpaikkani. Olen tutkimuksessa omaksunut aktiivisen roolin tämän kehittämisprosessin alullepanijana ja ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelijana, yhteisöpedagogina mutta myös kuraattorina ja kaupungin sivistystoimen työntekijänä. Olen toiminut kymmenissä kouluyhteisöissä, joiden oppilashuoltotyö on eri vaiheissa ja joiden toimijaresurssit ja totutut toimintatavat ovat olleet hyvin erilaiset. Olen siis saanut olla näköalapaikalla seuraamassa oppilashuoltotyön kehittymistä ja toimivia käytänteitä niin toimintayksikötasolla, kuin aistimassa ja saamassa oppia toimintakentän muutoksista yhteiskunnan tasolla. Tästä mahdollisuudesta olen tavattoman kiitollinen. Koulukuraattorin työn tarkoituksena on edistää oppilaan, oppilasryh-

män ja kouluyhteisön sosiaalista hyvinvointia ja tukea koulunkäyntiä erityisesti ongelmatilanteissa. Koulukuraattorin työhön ei ole määritelty selkeää koulutusta tai kelpoisuusvaatimusta, joten jokainen kuraattori tekee työtään omalla ammatti-identiteetillään, osaamisellaan ja kokemuksellaan. Oppilaat ja heidän huoltajansa kääntyvät kuraattori palveluluiden puoleen hyvin henkilökohtaisissa ja vaikeissa asioissa ja tilanteissa. Myönteisen kokemuksen luominen asiakkaalle palvelusta, jossa käsitellään poikkeuksetta negatiivisia ja hyvin henkilökohtaisia asioita, on melko haastavaa. Työntekijänä koen, että tällöin on erityisen tärkeää ottaa mahdollisimman hienovaraisesti huomioon asiakkaan tunnetaso ja sen kohtaaminen. Olen pyrkinyt toteuttamaan oman työni kivijalkana osallisuutta, dialogisuutta ja luottamusta. Nämä eivät ole itsestään selviä arvoja hektisessä koulumaailmassa. Edellä mainituilla toimilla tähtään yhteistyön mahdollistumiseen, oppilaan tai perheen voimaantumiseen ja lopulta ongelman poistumiseen ja tarjoamani palvelun tarpeettomaksi tekemiseen.

Tulen koulumaailmaan nuorisotyön sekä marginaaliryhmien parista, jossa olen tehnyt töitä päihde- ja mielenterveyskuntoutujien kanssa sekä lastensuojelun sijaishuollossa. Olen nykyisessä työssäni huomannut työ- ja koulutushistorian kautta saadun ammatti-identiteettini poikkeavan paljon perinteisen koulukasvat-tajan asenteista, arvoista ja tavasta toimia. Tällä tulee eittämättä olemaan vaikutusta tutkimuksen kulkuun ja sen tuloksiin. Oma ammatti-identiteettini lepää nuorisotyössä, yhteisötyössä sekä sosiaalipedagogiikassa. Ajattelen yksilön pulmia usein yhteisöllisyyden kärki edellä, eli tarkastelen yksilöä holistisesti so-siaalisuuden yhteisönsä jäsenenä ja toimijana, jota kautta pyrin löytämään pedago-gisia ratkaisuja sosiaalisiin ongelmiin. Tieto ryhmadynamiikan kehitymisproses-seista ja usko yhteisötyön mahdollisuuksiin ja voimaan ovat yhteisöpedagogin työkaluja ohjaustyössä. Ammattiorientaationi ydin on sosiaalipedagogiikan to-teuttaminen yhteisöllisellä työotteella. Yhteisöllisyyden korostaminen ei tarkoita yksilön väheksymistä, vaan tunnustamista, että yhteisöön kuulumisella on suuri vaikutus ihmisen identiteetin muodostumiselle ja persoonallisuuden kehityksel-le. Myös työmenetelmäni kuten keskusteleminen pelaamisen tai keinumisen lomassa, tai palkitseminen rankaisemisen sijaan, saattavat vaikuttaa koulun arjessa liian hauskoilta ja rennoilta, eli jopa kyseenalaisilta ja hyödyttömiltä. Menetelmien oppilaslähtöisyys ei kuitenkaan poista niiden tavoitteellisuutta.

Koulun kasvatustyön tukeminen eri ammattiorientaatiolla koulun monialaisen työntekijäjoukon rajapinnoilla ei ole aina mutkatonta. Kuitenkin henkilökohtainen pyrkimykseni ja haluni ymmärtää ja kehittää koulumaailmaa ja sen toimintatapoja, prosesseja ja kasvatuskäytänteitä on suuri. Yhteistyö aiheuttaa välillä törmäyksiä, ihmettelyä, turhautumista mutta myös oivalluksia, uuden luomista sekä onnistumisia, joita ei yksin olisi ollut mahdollista saavuttaa.

2 KOULULAITOS MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

Koulu on säilynyt varsin muuttumattomana vuosikymmenet huolimatta pedagogiikan ja didaktiikan kehittymisestä, uusista teknisistä mahdollisuuksista ja opettajankoulutuksen vähittäisistä muutoksista. Nykyajalle on kuitenkin ominaista globalisoituminen ja monien muutosten nopeus. Kansallisella tasolla voidaankin puhua hyvinvointiyhteiskunnan uudelleen rakentumisesta ja monikulttuuriustumisesta. Koulut ovat yhä enenevässä määrin yhteiskuntapoliittisia areenoja. Myös taloudellinen ja sosiaalinen eriarvoistuminen näkyy kouluissa. Lapsen kotitausta vaikuttaa koulutusvalintoihin samoin kuin hyvä- ja huono-osaisuus. Huono-osaisuuden sukupolvittainen syveneminen tuo monialaisen yhteistyön vaateita osaamisen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Koko koulutusjärjestelmä on muutos- ja uudistusprosessissa. Haasteita tulee sekä koulun sisältä, yhteiskunnasta että talouselämästä. (Pohjola 2011, 8-10; Jalava 2012 13.)

Myös koulun tietokulttuuri on murroksessa. Koulu on menettänyt roolinsa ainoana tiedon tarjoajana sekä oppimisen ja kasvatuksen kenttänä. Uusi informaatioteknologia ja mediakulttuuri tarjoavat uudenlaisia oppimisympäristöjä ja refleksiivisiä toimintamalleja. Nuoret ovat omaksuneet varsin yhteisöllisen tavan jakaa tietoa – oli se sitten korrektia tai epäkorrektia – ja hyödyntää monipuolisesti erilaisia välineitä uuden tiedon omaksumisessa. Koulu toimii edelleen teollisuusyhteiskunnan tiedonkäsityksen ja osaamisen varassa, mutta se ei riitä nykyisessä globaalissa tietämysyhteiskunnassa. Kouluja rakentamalla tai oppiaineita lisäämällä ei enää pyritä edistykseen, toisin kuin vielä suomalaisen kansakoululaitoksen synty aikoihin. Trendeinä ovat pikemminkin koulujen lakkauttaminen, yhdistäminen ja rakenteiden uudelleenjärjestelyt. Tämä tekee kehittämistyöstä ristiriitaista. Koulujen uudistamiseksi tarvitaan järjestelmällistä kehit-

tämistyötä, ja uusia innovaatioita yli hallinnon ja tiedonalojen. Uusien toimintamallien luominen edellyttää aikaisempaa enemmän yhteisöllistä ajattelua. Lisäksi kehittämistyön lähtökohtana tulisi olla sosiaalisuuden, sekä tiedon perustan muutokset. (Pohjola 2011, 8-10; Jalava 2012 13.)

Koulu edellyttää nykyisellään oppilaalta sopeutumista sen järjestelmään, vaikka voitaisiin pohtia, miten koulun toimintakulttuurin pitäisi vastata tämän päivän oppimiseen ja sosiaalisuuden tarpeisiin, ja miten lapsia – ja nuoria nykykulttuurissa tulisi tukea, ohjata ja opettaa. Oppilaiden sosiaalisuuden muutos on entistä suuremmassa roolissa suhteessa opetukseen ja koulun käytäntöjen toimivuuteen. Lasten – ja nuorten vuorovaikutuksen muodot ovat muuttuneet monipuolisemmiksi ja reflektiivisemmiksi ja lapset – ja nuoret ovat entistä heterogeenisempia ja sosiaalisempia. Sosiaalisuuden lisääntyminen ei kuitenkaan tarkoita vuorovaikutustaitojen lisääntymistä, vaan pikemminkin niiden monimutkaistumista, kun vuorovaikutuksen kentät, ovat muuttuneet ja monipuolistuneet esim. sosiaalisen median myötä. Tämä lisää haasteita yhteisöllisyydelle ja ryhmien toiminnalle sekä koulun henkilöstön vuorovaikutustaidoille. Koulun on lähes mahdotonta vastata yksin nykyisiin oppimisen ja kasvamisen haasteisiin, ilman ylisektorista yhteistyötä. (Pohjola 2011 7-12; Jalava 2012, 7-8.)

2.1 Monialainen yhteistyö peruskoulussa

Opettajat kokevat työnsä entistä raskaammaksi ja vaativammaksi. Tähän vaikuttavat nuorten sosiaalisuuden muutos, työn kasvaneen monipuolisuuden lisäämät odotukset ja erityisen tuen tarpeen kasvu. Sosiaalisen osaamisen tarve koulutuksen kentällä on kasvanut viime vuosina niin että opettajat kokevat, ettei heidän osaamisensa aina riitä sosiaalisuuden muutoksen ja emotionaalisen työskentelyn vaatimukseen. Muutostekijät pakottavat koulujärjestelmän etsimään uusia keinoja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja kasvun tukemiseen. Kukaan ei voi enää yksin osata kaikkea, vaan tilanteiden ratkaisemiseen tarvitaan yhteistyötä. Koulu onkin hiljalleen herännyt siihen, että se tarvitsee myös muita toimijoita kyetäkseen vastaamaan oppilaidensa ajankohtaisiin yhä haasteelli-

sempiin tarpeisiin ja kehittyäkseen monialaiseen hyvinvointityöhön. (Aaltonen yms. 2003 64–65.)

Lasten ja nuorten kehitysympäristön ja kouluntoimintaympäristön muuttuessa oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa koulun perustoimintaa. Oppilashuolto liittyy läheisesti koulun kasvatukseen – ja opetustehtävään, ja sen ensisijainen prioriteetti on lapsen edun huomioiminen. (Opetushallitus 2004.) Työ tulisi nähdä yhteistoiminnallisena, ja sen laatuun vaikuttaa entistä suuremmin koko työyhteisö ja organisaatorajojen yli ulottuvien erilaisten tiimien yhteistoiminnan sujuminen.

Koulussa toimii jo kirjava moniammatillinen aikuisyhteisö ja miltei koko ikäluokan kattava oppilasyhteisö. Molemmat toimijaryhmät ovat taustoiltaan yhä heterogeenisempiä. Koulun arki on täynnä kohtaamisia, joihin oppilaat tulevat paitsi perusopetukseen osallistujina, myös omien alakulttuurinsa edustajina, kuten koulun työntekijät oman ammattiryhmänsä tieto-, -taito-, - ja toimintakulttuurinsa edustajina. Koulun sosiaalinen tehtävä kiinnittyy sekä koulun pedagogiseen toimintakulttuuriin että koulun henkilöstörakenteeseen. Koulun vuorovaikutuskulttuurin tarkastelun tekee mielenkiintoiseksi sen sisältämä dynamiikka, joka syntyy erilaisten alakulttuurien sulautuessa ja myös törmätessä toisiinsa, niin oppilasyhteisöissä kuin aikuisyhteisöissä. Tämän vuoksi monialaisuutta oppilashuoltotyössä on aiheellista kehittää ja avata, sekä tehdä tietoiseksi eri ammattiryhmien käytänteitä ja toimintatapoja yhteisen sävelen löytämiseksi. (Hämäläinen 2011, 206; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 61.)

Monialaisuutta ja moniammatillisuutta käytetään usein rinnakkaisina termeinä. Tässä työssä käytetään termiä monialaisuus. Monialainen mielletään usein hallinnon- ja tieteenalat yhdistäväksi toiminnaksi kun taas moniammatillisuus ajatellaan monen eri alan ammatillaisen toiminnaksi. (Kontio 2010, 15.) Käytän termiä monialaisuus, koska näen oppilashuollon ammattitoimijoiden ammatillisen orientaation, kasvatustyön didaktisen perustan sekä asenteiden, arvojen ja toimintatapojen poikkeavan siinä määrin opetushenkilöstön orientaatiosta, että kyseessä voidaan sanoa olevan usean eri tieteenalojen toimijat. Myös hallinnollisesti useissa kunnissa kuraattori ja koulupsykologi kuuluvat kouluterveydenhoitajan tavoin perusterveydenhuollon eivätkä koulutoimen alaisuuteen. Ydin-

ajatus opinnäytetyössäni on, että koulun aikuisen, ei edes hyvinvointityön ammattilaisen, toimiminen yksinäisenä sankarina ei ole kestävä ratkaisu lapsen- tai nuorten hyvinvoinnin rakentamiseen kouluyhteisöissä. Hyvinvoiva aikuisyhteisö, ja sen toteuttama jaettu asiantuntijuus ja yhteisöllinen oppiminen ovat koulun pedagogisen hyvinvoinnin ja edellytys. Tähän tähtää monialaisen yhteistyön kehittäminen koulussa toimivien eri ammattilaisten kesken.

Usein monitasoisten asioiden ymmärtämiseen tarvitaan laajempaa näkemystä kuin mitä yksi ammattilainen voi antaa. Monialaisuudella tarkoitetaan ammatillisen osaamisen yhteensovittamista tarkasteltavan asian monipuoliseksi tutkimiseksi. Monialaisuus on yhdessä tekemisen, jakamisen ja oppimisen tila, joka synnyttää parhaimmillaan yhteistä uutta ja luo tilan kohtaamiselle. Siihen liittyy olennaisesti työtoverin ammattitaidon ja ymmärryksen kunnioittaminen ja arvostaminen sekä oman näkökulman tuominen toisten käyttöön. Tämä mahdollistaa osapuolten välisen dialogin ja syventää kaikkien osallisten yhteistä ymmärrystä. Monialaisuus korostaa jaettua asiantuntijuutta. Jaettu asiantuntijuus tarkoittaa tiedon hajauttamista ryhmässä. Tyypillisimmillään jaettu asiantuntijuus toteutuu erilaisissa vaativissa työelämän tilanteissa. Työskentelyn lähtökohtana on yhteinen niin monimutkainen ongelma, ettei yksi ihminen kykene ratkaisemaan sitä yksin pelkästään omien tietojensa ja taitojensa varassa. Jaetun asiantuntijuuden käsitteellä kuvataan prosessia, jossa ryhmän jäsenet yhdistävät tietonsa ja taitonsa ja rakentavat yhdessä uutta tietoa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, jolloin ryhmä suoriutuu vaativasta tehtävästä paremmin kuin yksittäinen työntekijä. Jaettu asiantuntijuus kasvattaa myös yksittäisen ryhmäläisen asiantuntijuutta ja ammattitaitoa, koska prosessissa on kyse myös oppimisesta. Yksittäinen ryhmän jäsen tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja osaamisestaan muiden ryhmän jäsenten avulla, joten kyse on myös oman ammatti-identiteetin kirkastumisesta ja vahvistumisesta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 36; Kontio 2010, 12.)

2.2 Oppilashuoltotyön lyhyt oppimäärä

Tarve oppilashuoltotyön toteuttamiselle on ilmeinen ja tunnustettu, ja oppilashuoltotyötä on tehty maassamme tavoitteellisesti ainakin puolen vuosisadan ajan. Suomen oppilashuoltojärjestelmä on kansainvälisesti ainutlaatuinen. Suomessa käsite syntyi 1960-luvulla ja vakiintui 1970-luvulla peruskoulu – uudistuksen yhteydessä, jolloin puhuttiin oppilaiden kaikinpuolisen hyvinvoinnin kehittämisestä ja korostettiin oppilashuollon ennaltaehkäisevää luonnetta ja liittymistä koulun muuhun toimintaan. Tavoitteena oli luoda koko maan kattava kouluterveydenhuolto-, koulukuraattori- ja koulupsykologiverkosto. Oppilashuollon kehittymiselle omana erityisenä työalueenaan on ollut ratkaisevan tärkeää, että siinä on tunnistettu koulun erityisyys muun kuin opetustyön kontekstina. Oppilashuoltojärjestelmä kiinnittyy lapsen oikeuksiin, ja se toteuttaa yhteiskunnassa koulutus-, sosiaali- ja terveystaloudellisia tarkoituksia, ja sillä on sekä kansanterveydellinen että lastensuojelullinen lähtökohta. (Hämäläinen 2011, 206.)

Ajatus oppilashuoltotyöstä on kuitenkin lakikielessä vielä varsin uusi. Se on määritelty perusopetuslaissa vasta vuonna 2002. Vuonna 2003 koululakeihin lisättiin maininnat oppilas- ja opiskelijahuollosta, mikä vakiinnutti oppilashuoltopalvelut oppilaan lakisääteisenä oikeutena. (Hämäläinen 2011, 206.) Oppilashuollosta määritellään perusopetuslaissa seuraavasti: Perusopetuslain 31a§ mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto, jolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, joita ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa 9§ tarkoitettu koulunkäynnin tukeminen. (Opetushallitus 2004.)

Oppilashuollolla edistetään sekä lapsen ja nuoren oppimista että tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon keskeisenä tavoitteena on välittämisen, huolenpidon ja myönteisen vuorovaikutuksen toimintakulttuurin edistäminen kouluyhteisössä. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluym-

päristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Olennaisena tavoitteena on oppimisen esteiden ja muiden ongelmien ehkäiseminen ja varhainen tunnistaminen. Siihen sisältyy sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. (Honkanen & Suomala 40–43; Lahtinen, 2011,168.)

Oppilashuoltotyö kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville aikuisille sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Jokainen työntekijä toteuttaa oppilashuoltoa osana omaa perustyötään ja eri työntekijöillä on siinä erilaisia tehtäviä. Oppilashuollon toteuttaminen edellyttää yhteistyötä opettajien, huoltajien, oppilaiden ja eri asiantuntijoiden kesken. Oppilashuoltotoiminnan perustana ovat luottamuksellisuus, eri osapuolten tiedonsaantia ja salassapitoa koskevat säädökset sekä oppilaan ja heidän huoltajiensa kunnioittaminen. Oppilashuollon palveluja ovat psykologi – ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut. Näiden asiantuntijoiden tehtävät liittyvät niin yksilöön, yhteisöön kuin yhteistyöhön. Ideaalitalanteessa koulun oppilashuollon toiminta rakentuu kaikkien kouluyhteisön jäsenten sitoutumisesta edistää oppilaiden hyvää oppimista ja psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Kaikki ovat omalta osaltaan vastuussa arjen sujumisesta ja oppilashuollollisen työn toteuttamisesta, siten että se edistää kaikkien koulussa toimivien hyvinvointia. Kaikki oppilashuollon palvelut ovat oppilaalle ja hänen perheelleen maksuttomia, ja vapaaehtoisia ottaa vastaan. Oppilashuollon toteutuksessa on ensisijaista kodin ja koulun yhteistyö. (Tilus 2004,153- 154; Ikonen & Virtanen 2007,123.)

Kouluihin on perustettu moniammatillisia oppilashuoltoryhmiä, vaikka laki ei niiden perustamista edellytäkään. Niiden on nähty tuovan koulun perustehtävän kehittämiseen moniammatillista asiantuntijuutta, ja palvelevan lasten ja nuorten psykososiaalisten kohtaamista, ehkäisyä ja varhaista puuttumista. (Hämäläinen 2011. 206.) Oppilashuoltoryhmässä keskusteltavat asiat lähtevät oppilaiden tilanteista ja tarpeista, joita voi tuoda ryhmän käsittelyyn kuka tahansa koulun työntekijä, oppilas tai hänen vanhempansa. Käsiteltäviä asioita ovat tavallisesti oppilaita koskevat yksittäiset asiat, yleistä toimintaa koskevat asiat, henkilöstöä ja sen toimintaa koskevat asiat sekä yhteinen suunnittelu. Keskusteluissa käsitellään moniammatillisesti erilaisia ilmiöitä ja sovitaan toimenpiteistä käsittelyyn tulleiden asioiden edistämiseksi. (Lahtinen, 2011,168.)

Oppilashuollon järjestämistavasta päättää opetuksen järjestäjä. Perusopetuslaki säättää vain oppilashuollosta, mutta ei ota kantaa siihen, miten se järjestetään ja missä muodossa sitä tarjotaan. Tämän vuoksi oppilashuoltopalveluiden järjestämiseen liittyy edelleen paljon pulmallisuutta ja suuria alueellisia eroja. Oppilashuollon keskeisiä ongelmia ovat olleet mm. alueelliset ja kuntakohtaiset erot palveluiden saatavuudessa, epäyhtenäiset käytännöt, toimijoiden epäselvät roolit ja vastuut, tiedonkulku sekä oppilas – ja opiskeluhuoltolainsäädännön pirstaleisuus. Muun muassa oikeuskansleri on ollut tästä huolissaan, ja hänelle on toimitettu pyynnöstä opetus – ja kulttuuriministeriön näkemys perusopetuksen oppilashuollon tilasta vuonna 2010. Ministeriön selvityksessä käy ilmi sama, kuin uusissa jo muutama vuosi sitten tehdyissä selvityksissä, jotka oikeuskansleri päätöksessään mainitsee: oppilashuollon voimavaroissa ja toimintatavoissa on suuria kunta ja koulukohtaisia eroja, ja oppilaan saama tuki riippui suuresti hänen asuinpaikastaan. Oppilashuoltoon suunnatut moniammatilliset voimavarat ovat myös usein huomattavasti valtakunnallisia suosituksia niukemmat. Myös kouluterveydenhuollon palvelujen saatavuudessa ja laadussa on havaittu huomattavaa vaihtelua kuntien välillä. Perusopetuslain mukainen oppilashuolto ei toteutunut peruskoulussa vuonna 2010, eikä tilannetta tai sen kehittymistä voitu pitää tyydyttävänä. (Lahtinen 2011, 174.)

2.3 Kurkistus uuteen oppilashuoltolakiin

Kuluneena vuonna on tehty muutoksia perus- ja toisen asteen opetusta ja oppilashuoltoa koskevaan lainsäädäntöön. Kyseessä ovat 1.1.2014 voimaan tulleet työrauhalaki sekä ensimmäinen yhtenäinen 1.8.2014 voimaan astuva oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Lain päämääränä on kehittää koulun hyvinvointipalveluja turvaamalla opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhuoltopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu. Laki normittaa sekä yhteisöllistä että yksilöllistä opiskeluhuoltoa ja koskee perusopetuksessa olevan oppilaan, sekä toisen asteen opiskelijan oikeusasemaa. Lisäksi laissa säädetään tietosuojasta ja korostetaan oppilaiden ja opiskelijoiden sekä huoltajien vaikutusmahdollisuuksia opiskeluhuoltoa koskevissa asioissa painottamalla kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Lain tarkoituksena on näin myös edistää opiskelijoiden oppimista, terve-

yttä ja hyvinvointia osallisuuden ja yhteisöllisyyden keinoin. Laissa ei ole sellaisia säännöksiä, jotka merkitsisivät tahdosta riippumattomien interventioiden toteuttamista. Toisin kuin perusopetuslakiin kirjatut kurinpidolliset toimet, oppilas – ja opiskelijahuoltolaki perustuu vapaaehtoisuuteen. (Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Työrauhalain tarkoituksena on tarjota opetuksen ja koulutuksen järjestäjille uusia keinoja koulujen ja oppilaitosten työrauhan parantamiseksi sekä ajanmukaistaa jo käytössä olevia toimintatapoja. Perusopetuslakiin lisättiin säännökset opettajan tai rehtorin toimivaltuuksista häirintään käytettävien esineiden tai aineiden haltuun ottamiseksi. Kasvatuskeskustelusta tuli järki – istunnon sijaan uusi ja ensisijainen keino puuttua oppilaan häiritsevään ja epäasialliseen käyttäytymiseen. Jälki-istunnon toteuttamistavasta säädetään aiempaa tarkemmin, jonka johdosta muun muassa kirjallisten ja suullisten tehtävien ja harjoitusten sekä muiden kasvatuksellisia tavoitteita tukevien, esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja osallisuutta edistävien tehtävien teettäminen tulee mahdolliseksi. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2013.)

Opetushallituksen teettämän raportin mukaan suurin osa oppilashuoltotyöryhmien ajasta (87 %) käytetään yksittäisten oppilaiden asioiden hoitamiseen yleisen hyvinvoinnin tukemisen sijasta. Tämä vie luonnollisesti tilaa ennaltaehkäisevältä työltä ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseltä. Myöskään oppilashuoltotyöryhmän oman toiminnan kehittämiseksi ei juuri jää aikaa. (Lahtinen 2011, 170.) Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki painottaa ennalta ehkäisevän työn esisijaisuutta ja hyvinvointia edistävän toiminnan kehittämistä ja suunnitelmallisuutta koko kouluyhteisön tasolla. Tällä tavoitellaan yksittäisten oppilaiden asioiden käsittelytarpeen vähenemistä. Suunnitelmallisuutta lisätään vaatimalla, että opetuksen tai koulutuksen järjestäjän on asetettava opiskeluhoollon yleistä suunnittelua, kehittämistä, ohjausta ja arviointia varten monialainen opiskeluhoollon ohjausryhmä. Lisäksi opiskeluhoollon toteuttamista, arviointia ja kehittämistä varten on laadittava koulu- ja oppilaitoskohtainen opiskeluhoollon suunnitelma. (Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki korostaa monialaisen yhteistyön tärkeyttä ja tähtää kuraattori – ja psykologipalveluiden laajentamiseen. Lain myötä toisen

asteen opiskelijat saavat vastaavat opiskeluhoollon kuraattori- ja psykologipalvelut kuin perusasteen oppilaat. Tämä edellyttää koulukuraattorien ja koulupsykologien määrän radikaalia lisäämistä kunnissa. Uutta on myös se, että psykologin ja kuraattorin palveluja olisi oikeus saada laissa säädettyssä määräajassa, eli seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen, kun on opiskelija on tätä pyytänyt. Kiireellisissä tapauksissa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana työpäivänä. Asian kiireellisyyden arvioi kuraattori tai psykologi. Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki ei kuitenkaan perustu subjektiivisiin oikeuksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että mikäli resurssipulan vuoksi palveluja ei kyetä järjestämään määräajassa, opetustoimi tai yksittäinen työntekijä ei joudu siitä vastuuseen. (Mahkonen 2014; Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Uuden lain myötä myös säännöllisesti kokoontuvat oppilashuoltoryhmät jäävät historiaan. Niiden sijaan yksittäisen opiskelijan tuen tarpeen selvittämiseksi ja opiskeluhoollon palvelujen järjestämiseksi toimii opiskeluhoollossa tarpeen mukaan koottava monialainen asiantuntijaryhmä. Eniten kenttää puhuttanut muutos on, että asiantuntijaryhmään voidaan nimetä jäseniä vain opiskelijan tai hänen huoltajansa suostumuksella. Asiantuntijaryhmää ei siis kuuluta enää automaattisesti aseman perusteella. Opiskeluhoolto toteutetaan edelleen yhteistyössä opiskelijan ja hänen huoltajansa kanssa. Uuden lain puitteissa alaikäinen voi kuitenkin painavasta syystä kieltää huoltajaansa osallistumasta itseään koskevan opiskeluhooltoasian käsittelyyn sekä antamasta itseään koskevia salassa pidettäviä tietoja huoltajalleen, jollei se ole selvästi hänen etunsa vastaista. Huoltajalla ei ole oikeutta kieltää alaikäistä lastaan käyttämästä opiskeluhoollon palveluja. (Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Opiskeluhoollon valtakunnallisesta ohjauksesta vastaa Opetushallitus sekä terveydenhuollon ja psykologi- ja kuraattoripalvelujen osalta Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, joka vastaa osaltaan myös arvioinnin ja tietojenkeruun toteuttamisesta. Koulutuksen järjestäjän on arvioitava opiskeluhoollon toteutumista ja vaikuttavuutta kunnallisesti yhdessä sosiaali- ja terveystoimen kanssa, sekä osallistuttava ulkopuoliseen opiskeluhooltoon koskevaan arviointiin. Arvioinnin keskeiset tulokset on julkistettava. (Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki 2013.)

Hallituksen esityksen (HE 2012: 67, 34–40) mukaan uusi oppilas – ja opiskelijahuoltolaki tuo mukanaan huimia säästöjä, ymmärryksen lisääntymistä, tasa-arvoa ja luottamusta aikuisiin. Yhden ja yhtenäisen oppilas- ja opiskelijahuoltolain yksi keskeinen tavoite on parantaa ja tehostaa eri hallinnonalojen viranomaisten välistä yhteistyötä. Yksi yhtenäinen laki edistää eri viranomaisten tarjoamien palveluiden yhdenvertaisuutta ja tasapuolista saatavuutta ympäri maata. Lain tarkoituksena on myös turvata opiskeluhuollon pitkäjänteistä toimintaa oppilaan ja opiskelijan tukena varhaiskasvatuksesta aikuisuuteen. Uuden lain mukaan ennaltaehkäisevän työn tulisi kohdistua koko esiopetus – ja oppilaitosyhteisöön. Ennaltaehkäisevän toimintatavan lisääminen lisäisi kaikkien lasten ja nuorten hyvinvointia heidän luontaisessa kasvuympäristössään sekä vähentäisi lasten ja nuorten leimaantumista. Arvion mukaan ennaltaehkäisevään oppilashuoltotyöhön resursoimalla voitaisiin välttää myöhempiä lastensuojelun toimenpiteitä. Tämän kustannussäästöt olisivat vuositasolla vähimmillään 20 miljoonaa euroa. Vanhempien ja huoltajien osallisuuden vahvistamisen tavoitteena on tukea lapsen kehitystä ja kasvua sekä luottamusta aikuisiin.

Varatuomari Mahkonen (2014) täsmensi oppilashuoltolakikoulutuksessaan, että lainsäädännössä oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säännökset ovat olleet hajallaan ja toiminnan koordinointi kuntatasolla jäsentymätöntä. Ensimmäisen oppilas – ja opiskelijahuoltolain tarkoituksena on koota oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säännökset yhden lain alle. Oppilas- ja opiskelijahuoltolakia luotaessa ei ole voitu muuttaa tai parantaa aiempaa lakia, koska sitä ei ole ollut. Siksi lakia valmisteltaessa ja säädettäessä jouduttiin lähtemään liikkeelle perin vaikeasti hallittavissa olleesta oikeustilasta. Laki käsittää lukuisia säädösviitauksia muihin lakeihin mikä tekee sen paikoitellen hyvin vaikealukuiseksi. Laki on myös verrattain lyhyt ja epätäsmällinen. Laki lupaa paljon koulun hyvinvointityölle sekä ennaltaehkäisevälle lastensuojelutyölle. Laissa kyse ei kuitenkaan ole kyse sananmukaisesti normatiivisista määräyksistä vaan pikemminkin entuudestaan tuttujen ja hyväksi havaittujen asioiden suosituksista. Näin ollen voi käydä niin, etteivät kunnat taloussyihin vedoten realisoi edellä mainittuja uudistuksia, koska lakisääteisesti ei ole sanktioitu tilanteita, joissa lupaukset jäävät toteutumatta. Laki tuli myös voimaan valmistelun jälkeen pikaisella aikataululla, joten kunnille ei jäänyt juurikaan aikaa toteutuksen suunnitteluun. Tämän vuoksi Mahkonen ennustaa, että ainakin ensimmäinen lain voimassaolovuosi kuluu

kunnissa muutosten opettelemiseen ja käytäntöön saattamiseen, jonka jälkeen lakiin tullaan todennäköisesti vielä tekemään muutoksia valtakunnan tasolla.

3 PEDAGOGIIKAN JA HYVINVOINNIN LIITTO

Pohdin tässä luvussa lyhyesti pedagogiikkaa, jonka jälkeen siirryn hyvinvoinnin käsitteen määrittelemiseen. Tarkastelen hyvinvoinnin käsitettä elämänkaarellisesta sekä sosiologisesta näkökulmasta linkittäen sitä peruskoulumaailmaan. Lopuksi avaan käsitettä pedagoginen hyvinvointi. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin liitoksi kutsumani käsitteen tutkimus on varsin nuorta, ja sen tunnettuus koulu- maailmassa vähäistä. Koen käsitteen merkittäväksi tutkimukseni kannalta, koska kokemukseni, havaintojeni sekä tutkimusaineistoni mukaan pedagogiikan ja hyvinvoinnin yhteys on ilmeinen. Oppilaitokset eivät voi kantaa kokonaisvastuuta oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnista, mutta ne voivat omaa toimintaansa kehittämällä merkittävästi tukea koulun toimijoiden kokemaa hyvinvointia opiskelu – ja työpaikalla. Tähän tarvitaan pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen tuntemusta sekä ymmärrystä siitä, kuinka tärkeä hyvinvoinnin tekijöiden huomioiminen on oppilaiden hyvien oppimistulosten, sekä opettajien työssäjaksamisen kannalta.

3.1 Pedagogiikka

Käsitteen pedagogiikka määrittely on vaihdellut ajan myötä ja saanut sisällöltään useita erilaisia merkityksiä. Alun perin pedagogiikka on ollut tieteenalan nimi saksalaisella kielialueella. Sittemmin se on viitannut yhtäältä kasvatusta koskevaan oppiin (didaktiikka) kasvatustieteen ja käytännön kasvatustoimintaan. Kokonaisuutena pedagogiikka kattaa sekä opettajan näkemyksellisen ajattelun eri tasoinen sekä käytännön toiminnan, johon kuuluu myös niin sanottu kasvatuksellinen, ei-kognitiivinen puoli. Nykykielessä pedagogiikalla tarkoitetaan myös kasvatustieteellistä opetusta tai tutkimusta, jonka kohdealueena on jokin tietty kasvatustieteellinen opetusala esim. varhaiskasvatustieteet tai erityispedagogiikka. (Atjonen 2008, 20–21.)

Pedagogiikka toteutuu opettajan toiminnassa, valinnoissa ja oppilaiden ja opettajien kohtaamisissa ja yhteistoiminnassa, sekä koko kouluyhteisön käytännöissä, joilla pyritään koululle asetettuihin tavoitteisiin. Pedagoginen tutkimus on kohdistunut opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseihin eri koulutusorganisaatioissa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhdetta on toistaiseksi tutkittu kuitenkin vähän. (Holopainen & Lappalainen 2011, 111.)

3.2 Hyvinvointi

Suomen kouluissa oppilaiden hyvinvointiin on kouluterveydenhuollon piirissä kiinnitetty huomiota jo lähes sadan vuoden ajan. Tällöin kiinnostuksen kohteena on ollut lähinnä valistaa, sekä edistää oppilaiden terveydentilaa ja valvoa koulujen yleistä hygieniää. Kansainvälisesti koulujen ja oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia on lähestytty samoin kouluterveydenhuollon ja terveystieteiden keinoin. Lasten oikeuksien julistuksessa korostetaan sekä terveyden että koulutuksen merkitystä lasten elämässä. Koulut ovat luonnollisia terveyden edistämisen areenoita lapsille ja nuorille. Oppilaiden hyvinvointi tulee esille Opetussuunnitelman perusteet 1994, jossa todetaan että fyysisen psyykkisen ja sosiaalisten voimavarojen tasapainoinen kehittyminen edellyttää terveyden ja hyvinvointiin liittyvien kysymysten esiin nostamista (Opetushallitus 1996; Konu 2002, 10, 26.)

Lasten perusoikeuksia, heidän terveyttään ja hyvinvointiaan, ja peruskoulua toisiinsa sitovana tekijänä on oppivelvollisuus. Se tekee peruskoulun roolista lasten hyvinvoinnin ja terveyden edistämisessä ainutlaatuisen. Lapsen on osallistuttava perusopetuslain (21.8.1998/628) mukaisesti järjestettyyn perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimismäärää vastaavat tiedot. Käytännössä lähes kaikki lapset käyvät 9-10 vuotta peruskoulua. Perusopetuslaki myös velvoittaa, että opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden terveyttä, kasvua ja kehitystä. (Rimpelä, 2007, 15–16.)

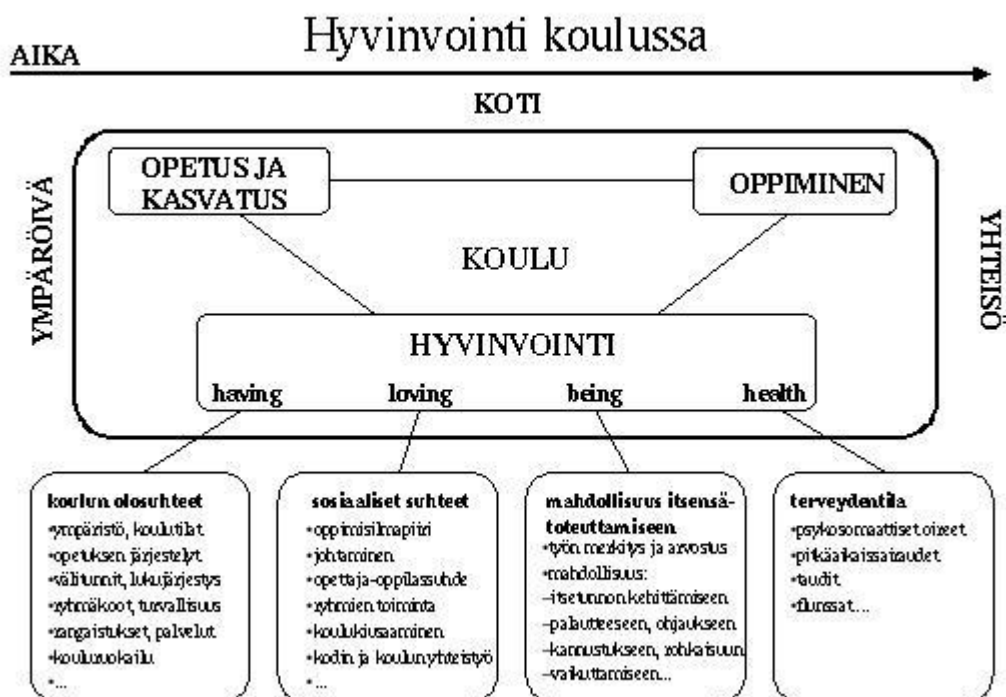
Hyvinvoinnin käsite on laaja ja monisyinen, ja sitä voidaan käyttää erilaisissa merkityksissä. Hyvinvointia voidaan tarkastella yksilön näkökulmasta tai laajemman yhteisön kannalta. Yksilön tai yhteisön hyvinvointia voidaan mitata subjektiivisin tai/ ja objektiivisin mittarein. Tutkimussuuntausten painotukset ovat

myös erilaisia. Perinteisesti hyvinvointikäsitteellä on tarkoitettu ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Hyvinvoinnille läheisiä käsitteitä ovat myös elämänlaatu ja terveys. Yhteistä kaikille on se, että puhutaan hyvästä ja positiivisesta, tai ainakin huonon ja negatiivisen puutumisesta. Hyvinvointi ilmenee laajasti ottaen onnellisuutena, elämään tyytyväisyytenä ja positiivisena mielialana. Edellytyksenä hyvinvoinnille on koko elämänkaaren aikana sellainen toimintakyky, jonka turvin yksilö voi osallistua yhteisönsä mielekkäinä pitämiin aktiviteetteihin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. Jos yksilö kykenee käyttämään kykyjään potentiaalisesti ratkaistessaan elämänsä kuuluvia kehitystehtäviä, hän on tyytyväinen itseensä, ja kokee subjektiivista hyvinvointia. Hyvinvointia voidaan pohtia myös sosiologisesti jolloin tarkastelun kohteena ovat mm. koulutus, rikollisuus, asuminen, työllisyys, talous tai syrjäytyminen. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 7-8; Konu 2002, 10, 17, 21–22.)

Allardtin hyvinvointimalli (1976) on taustaltaan sosiologinen. Hänen mukaansa pohjoismaisissa kielissä sana hyvinvointi käsittää sekä elämisen tason, että elämänlaadun, ja on tila jossa ihmisen on mahdollista tyydyttää perustarpeensa. Allardtin mukaan hyvinvointi määräytyy historiallisesti ja on määriteltävä uudelleen kun elinolot muuttuvat. Allardt jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen: elinolot (having), sosiaaliset suhteet (loving) ja itsensä toteuttaminen (being). Elinolot viittaavat laajasti materiaaliin olosuhteisiin, joita kaikki ihmiset tarvitsevat. Sosiaaliset suhteet viittaavat tarpeisiin liittyä muihin ihmisiin ja rakentaa sosiaalisia identiteettejä sekä vastaanottaa sekä antaa rakkautta ja huolenpitoa. Itsensä toteuttaminen viittaa persoonalliseen kasvuun, yhteiskuntaan integroitumiseen ja luonnon kanssa sopusoinnussa elämiseen. Itsensä toteuttamisen positiivinen näkökulma on henkilökohtainen kehitys ja osallisuus, kun taas negatiivinen lopputulema on syrjäytyminen.

Anne Konun (2002) kehittämä koulun hyvinvointimalli perustuu Allardtin sosiologiseen teoriaan, jota on kehitelty kouluolosuhteisiin koulua ja kouluterveyttä koskevan kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella. Konun mallissa kouluhyvinvointi jaetaan neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (having) sosiaaliset suhteet, eli ihmissuhteet koulussa (loving) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) sekä terveydentila (health). Allardtista poiketen Konu on ottanut terveyden omaksi osa-alueekseen. Kouluun sovellettuna terveys poikkeaa muista

kouluhuvinvoinnin osa-alueista yksilöllisen luonteensa vuoksi, vaikkakin oppilaiden ja opettajien terveyttä voidaan tarkastella myös koulutasolla.



Kuva 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002.)

Olosuhteet käsittävät koulun fyysiset ja organisatoriset olosuhteet, mutta myös palvelut, kuten ruokailun terveydenhuollon sekä kuraattori- ja psykologipalvelut. Sosiaaliset suhteet koulussa jakautuvat oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, opettaja-oppilas suhteisiin sekä kotien ja koulun välisiin suhteisiin. Koulussa myös oppilaiden ja muun henkilöstön väliset suhteet ovat tärkeitä. Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet nähdään oppilaan mahdollisuuksina opiskella omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti palautetta, kannustusta ja rohkaisua saaden. Terveystilaa tarkastellaan lähinnä psykosomaattisina oireina, joiden on todettu erityisesti nuorten kohdalla heijastelevan myös mielenterveyttä.

Koulun hyvinvointimalli eroaa muista koulun terveyttä edistävästä konsepteista lähinnä itsensä toteuttamisen osa-alueen osalta, joka jää muissa malleissa vähälle huomiolle. Kuitenkin mahdollisuus itsensä toteuttamiseen on muiden muassa Allardtin mukaan tärkeä hyvinvoinnin osa-alue. Koulussa itsensä toteuttaminen voidaan ymmärtää oppilaiden mahdollisuutena opiskella omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti – niin heikompien kuin lahjakkaimpienkin. Myös

kannustus ja rohkaisu sekä tasapuolinen palaute eri tieto – ja taitoalueella kannustaa kehittämään itseään ja on tärkeää tulosten saavuttamiseksi. (Konu 2002, 60.) Edellä mainitut itsensä toteuttamiseen linkittyvät hyvinvointitekijät nousivat esille myös tämän tutkimuksen aineistossa.

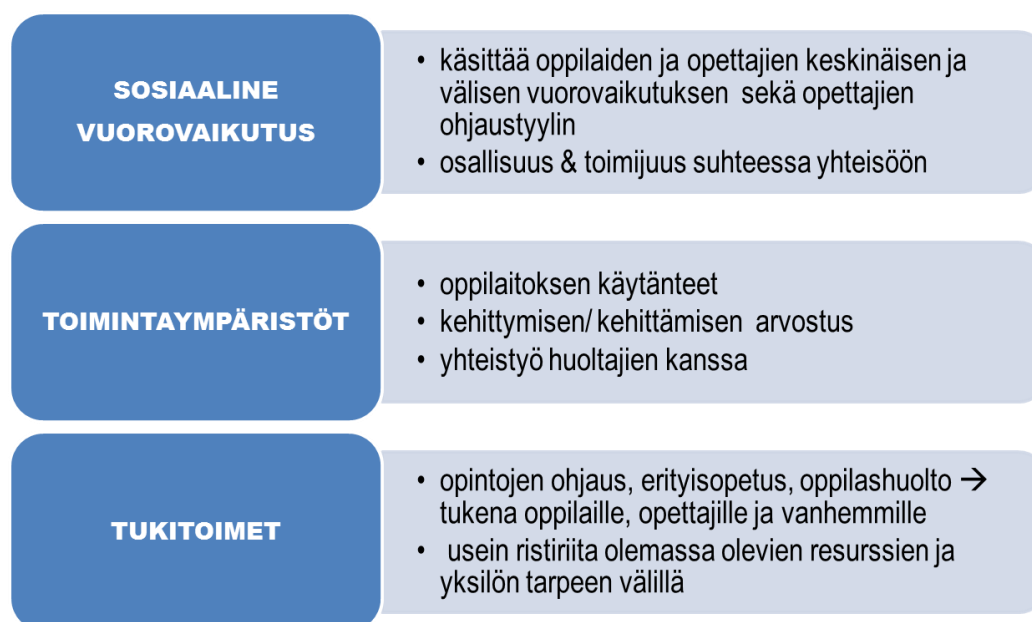
Hyvinvointia koulussa on käsitelty useissa teoksissa, tutkimuksissa ja hankkeissa joko oppilaiden hyvinvoinnin esim. koulukiusaamiskokemusten tai opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta, eli psykologisesta näkökulmasta yksilön hyvinvointia tarkastellen. Hyvinvointia tulisi tutkia ja nähdä aiempaa kokonaisvaltaisemmin kouluyhteisössä. Omassa tutkimuksessani koen tärkeäksi sosiologisen lähtökohdan hyvinvoinnin puntarointiin, jolloin yksilöä tarkastellaan sosiaalisena toimijana ja yhteisönsä jäsenenä. Tällöin käsitys hyvinvoinnin synnystä on myös oltava elämäнкаarellinen, ei tiettyyn koulun toimijajoukkoon tai elämänvaiheeseen (esim. lapsuus) sijoittuva. Koen että hyvinvointi on myös mitä suurimmissa määrin mahdollisuutta toimijuuteen ja osallisuuteen ja kuulumista yhteisöön. Ajatus tästä, saa subjektiivisen hyvinvoinnin rakennusaineet näyttämään yllättävän samanlaisilta eri yhteisöissä ja elämäнкаaren vaiheissa. On myös muistettava, ettei hyvinvointi ole staattinen tila, vaan siihen voidaan vaikuttaa.

3.3 Mikä ihmeen pedagoginen hyvinvointi?

Pari vuosikymmentä sitten Holopainen (1991) pohtii terveellisen koulun tarpeellisuutta. Hän toi vahvasti esiin oppilaan hyvinvoinnin merkityksen oppimiseen. Hänen mukaansa akateemiset tavoitteet toteutuvat vain, mikäli oppijan hyvinvoinnin edellytyksistä on huolehdittu. Opetus -, opiskelu- ja oppimisprosessien sekä hyvinvoinnin yksittäiset säätelijät on pääosin jo tunnistettu, mutta niiden keskinäistä yhteyttä ei ole aikaisemmin jäsennelty toisiinsa kytkeytyvinä ilmiöinä. Itä - Suomen yliopiston Joensuun kampuksen erityispedagogiikan, kasvatustieteen ja psykologian tieteenalojen 18 tutkijaa käynnistivät vuonna 2006 tutkimusryhmän selvittääkseen hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä. Tuloksena syntyi pedagogisen hyvinvoinnin käsite, jonka teoreettinen tarkastelu luo pohjan ilmiön empiiriselle tutkimukselle ja uusien näkökulmien ja teorioiden kehittämiseksi. Kuten hyvinvointi yleensäkin, ei pedagoginen hyvinvointi ole suoraan mitattavissa. Sen arvioiminen edellyttää erilaisten indikaattorien hyödyntämistä. Lisäksi on pohdittava miten pedagogisen hyvinvoinnin lähteet, sen varsinainen

sisältö ja sen seuraukset on erotettavissa toisistaan. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 5- 10.)

Pedagoginen hyvinvointi ilmenee sekä oppijoiden ja opettajien kokonaisvaltaisena hyvinvointina ja tyytyväisyytenä että oppijoiden opiskelukyknä ja oppimistuloksina. Oppiminen ja hyvinvointi voidaan myös hahmottaa yksilön kasvu – ja kehitysprosessin eri ulottuvuuksina. Ikäkaudesta riippumatta riittävä hyvinvointi on tavoitteen suuntaisen oppimisen edellytys ja toisaalta oppiminen mahdollistaa sellaisen toiminnan muutoksen joka edesauttaa hyvinvointia. Tämän vuoksi opetustyön pedagogisten sekä erityispedagogisten periaatteiden ja käytäntöjen pitäisi tukea sekä oppimista että hyvinvointia. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008.)



KUVA 2. Pedagogisen hyvinvoinnin osatekijät.

Pedagogisen hyvinvoinnin tunnistamiseksi ja edistämiseksi on tärkeää, ottaa huomioon sosiaalisen vuorovaikutuksen, pedagogisen toimintaympäristön - ja kulttuurin sekä tukitoimien merkitys yksilölle ja yhteisölle. Hyvinvoinnin turvaamiseksi tulisi tiedostaa edellä mainittuihin tekijöihin liittyvät riskitekijät, jolloin on mahdollista kohdistaa riittävät tukitoimet ja interventiot tarkoituksenmukaisesti. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 215.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittäminen pedagogisen hyvinvoinnin lisäämiseksi on siis sekä oppilaita että opetushenkilöstä koskeva asia. Hyvinvointi kou-

lussa rakentuu pitkälti pedagogisiin prosesseihin osallistuvien pyrkimysten, odotusten ja keskinäisen vuorovaikutuksen kokonaisuutena, jossa oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kysymykset kietoutuvat toisiinsa. Vuorovaikutustaitojen ja yhteistyötaitojen kehittämisen tarve opetustyössä on nostettu esiin monessa yhteydessä. Vuorovaikutus on myös oppimisen keskeinen elementti. Muun muassa opettajan ohjaus ja opetustyyli liittyy ryhmän oppimisilmapiiriin sekä oppilaiden oppimismotivaatioon ja viihtyvyyteen koulussa, ja on sitä kautta merkittävä pedagogista hyvinvointia tuottava tekijä. Myös luokkayhteisössä sosiaalisten taitojen opettaminen on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi vähentää muun muassa koulukiusaamista, sekä sosiaalista syrjäytymistä. Sosiaalinen tuki edistää hyvinvointia lievittämällä stressin ja kuormittavien elämäntapahtumien kielteisiä vaikutuksia. (Pietarinen ym. 2008; Holopainen & Savolainen 2008.)

Pedagoginen hyvinvointi edellyttää myös toimijuutta ja osallisuutta, niin oppilaan kuin koulun opetushenkilökunnan näkökulmasta. Osallisuus syntyy jatkuvasta vuorovaikutteisesta prosessista, jossa toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja myös muokata niitä aktiivisesti. Tällöin yksilön toiminta ja käsitys itsestään voi muuttua. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008.)

Toimintaympäristö ohjaa opettajien työ-, -opetus-, - ja kasvatuskäytänteitä ja on siksi yksi hyvin merkittävä pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Pedagoginen toimintakulttuuri ohjaa sitä, mihin tai millaiseen oppimiseen pyritään ja millä keinoilla. Oppilaitosten vallitsevat käytänteet perustuvat muun muassa ammattikäytäntöjen traditiolle, henkilökunnan käsityksille ja tietämyksille, työyhteisön historialle ja yhteiskunnan voimavaroille. Tämä olisi tärkeää tiedostaa ja nostaa esille opetusta kehitettäessä. Jos toimintaympäristö on epäsuotuisa opetushenkilökunnan voimavarat opetustyöhön, pedagogisen kulttuurin kehittämiseen ja henkilökohtaisen opettajuuden rakentamiseen ovat yhä rajallisemmat. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta kysymys kuuluukin, miten koulutusjärjestelmän eri tasojen toimintakulttuuri vaikuttaa henkilökunnan sekä oppilaiden hyvinvointiin, ja miten työyhteisön toimintakulttuuri ohjaa, tukee tai rajoittaa hyvinvointia tukevien käytänteiden muodostumista. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 212–214.)

Yhteisön toimintakulttuurilla on suuri merkitys myös opettajien, sekä muun koulun henkilökunnan pedagogisen orientaation ja ammatillisen identiteetin muo-

toutumiseen. Vaikka koulut tähtäävät samoihin tehtäviin, ja noudattavat pääasiallisesti samoja lakeja ja asetuksia, on niiden toimintakulttuureissa suuria eroja. Koulun toimintakulttuuri koostuu koulun virallisista ja epävirallisista säännöistä, toiminta – ja käyttäytymismalleista, arvoista ja periaatteista joihin koulutyön laatu perustuu. Ihanteellinen toimintakulttuuri on avoin ja vuorovaikutteinen ja tukee yhteistyötä sekä koulun sisällä, että kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. (Opetushallitus 2004, 19.)

Pedagoginen toimintakulttuuri ohjaa yleistä ajatusilmastoa siitä, miten tärkeänä kehittymistä pidetään, ja minkä verran opettajien ja muun koulun henkilökunnan osaamiseen ollaan valmiita resursoimaan. Yhteisön toimintakulttuuri vaikuttaa myös opettajien suhtautumiseen oppilaisiin sekä siihen, kuinka tietoisesti opettajat pyrkivät pedagogisilla ratkaisuillaan tukemaan oppilaan hyvinvointia. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 212–214.) Koen myös kodin ja koulun yhteistyön toimivuuden tai toimimattomuuden heijastuvan merkittävästi koulun toimintakulttuuriin sekä oppilaiden ja opettajien kokemaan hyvinvointiin. Siksi halusin korostaa sen merkitystä pedagogisen hyvinvoinnin osatekijänä voimakkaammin kuin pedagogisen hyvinvoinnin alkuperäisessä käsitteenmuodostuksessa on tehty. Syitä tähän avaan lisää tulokappaleessa.

Viimeaikaisessa tutkimuksessa on aiheellisesti korostettu, että lasten ja nuorten hyvinvointitutkimuksen pitäisi perustua vahvuuksille ja kyvyille. Yhdeksi haasteeksi näyttää nousevan erityisesti miten löydämme yksilön vahvuudet ja kyvyt, joiden varaan oppiminen ja kehittyminen ovat rakennettavissa. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008.) Olennaista on myös, kuinka peruskoulussa kyetään järjestämään tarvittaessa oikealaista, ja oikea-aikaista tukea sitä tarvitseville. Pedagoginen hyvinvointi ei toteudu kaikkien oppilaiden kohdalla parhaalla mahdollisella tavalla. Sitä osoittavat erityisopetuksen, oppilashuollon palvelujen sekä lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen kysynnän jo pitkään jatkunut kasvu. Myös toisen asteen ja korkea-asteen opiskelijat näyttävät tarvitsevan yhä enemmän ohjausta sekä psyykkistä ja sosiaalista tukea. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että opintojen ohjaus, erityisopetus, ja oppilashuolto psykososiaalisine tukipalveluineen toimivat sekä oppilaiden, opiskelijoiden heidän vanhempiansa että opettajien tukena. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 214.)

Pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi erityisesti oppimiseen liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisy, tunnistaminen ja tukeminen korostuvat. Ratkaisemattomat oppimisen ongelmat saattavat tuottaa jopa aikuisikään asti heijastuvia hyvinvointia estäviä seurannaisvaikutuksia. Erilaisia oppimis – tai sosioemotionaalisia vaikeuksia omaavat oppijat ovat myös haasteellisia opettajan kannalta. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta on kuitenkin tärkeä muistaa, että hyvinvoinnissa on aina kyse yksilön valmiuksien ja kykyjen sekä opetusympäristön resurssien yhteensovittamisesta. Erityisen tuen tarpeessa olevien osalta kyse on ristiriidasta näiden kahden välillä. On tunnustettava, että kouluissamme tarvitaan oppilaaseen kohdistuvaa systemaattista ja asiantuntevaa yksilöllistä tukea kuten tukiopetusta tai erityisopetusta. Erityisen tuen määrätahojen leikkaamisella on laajamittaiset seuraukset. On myös tosiasia, että kouluyhteisöön tarvitaan laajemmin kohdistuvaa uudistustyötä ja pedagogista kehittämistä. (Holopainen & Savolainen 2008.)

4 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISPROSESSIN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen lähtökohtia ja tehtävää sekä yhteiskunnallisten muutostarpeiden että asunkunnassani ja työssäni tapahtumien muutostarpeiden kautta. Käyn läpi tutkimukseni prosessia ja sen muotoutumista ensimmäisistä ideoista nykyiseen asuunsa sekä tutkimukseni metodologisia lähtökoh-
tia, eli laadullista tutkimusta ja toimintatutkimusta, ja niiden linkittymistä työelämään ja toimialan kehittämiseen. Lopuksi pohdin tutkimusetiikkaa ja tutkimuk-
seni luotettavuutta, ja kerron käyttämistäni aineiston keräämisen, analysoinnin ja raportoinnin tavoista.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tehtävät ja tavoitteet

Opinnäytetyöni tavoitteena on tarkastella kokonaisvaltaisesti koulun pedagogis-
ta hyvinvointia ja pohtia oppilashuoltotyön sekä erityisesti oppilashuollon am-
mattitoimijoiden osuutta ja mahdollisuuksia kouluhyvinvoinnin edistämisessä. Toteuttamani tutkimus on työelämälähtöistä toimintatutkimusta, joka perustuu

toimintaan osallistuvien asiantuntijuuteen ja osaamiseen. Vilkan (2005, 13) mukaan työelämän tutkimusta luonnehtii vahvasti ammatillisuus, eli tutkitaan asioita jotka kuuluvat omaan ammatti - tai toimialaan. Tutkimustarpeita säätelevät käytännönläheisyys, työelämälähtöisyys, ja ajankohtaisuus. Tutkimukseni osalta nämä kolme tekijää näyttäytyvät sekä valtakunnallisesti, kunnallisesti että toimintayksikkötasolla. Tutkimuksen lähtökohdat ovat yhteiskunnan, peruskoulun sekä oppilashuoltotyön sosiaalisen kulttuurin murroksessa. Tämä luo tarpeen tarkastella kriittisesti nykyisiä toimintatapoja, ja kehittää uusia malleja ja menetelmiä. Tutkimuskohteena ovat siten työelämän käytännöt ja rakenteet, jotka parhaillaan kaipaavat kehittämistä, muuttamista ja uuden luomista.

Työpaikkani koulukuraattorina on antanut minulle aitiopaikan edellä mainittujen muutostarpeiden tunnistamiseen eri toimintatasoilla. Työpaikkani luotiin kuntaliitosten yhteydessä syksyllä 2013, jolloin liitoskuntiin tuli saada yhteneväiset oppilashuoltopalvelut kantakaupunkiin nähden. Pian kävi ilmi, etteivät oppilashuoltotyön käytänteet, prosessit ja toimintatavat olleet yhtenäiset saman kaupungin eri kouluilla. Oppilashuoltotyö oli paikoin uutta ja varsinkin sitä varten resursoitu uusi ammattihenkilöstö, koulupsykologi, palveluohjaaja ja kuraattori vieraita asiantuntijoita koulun toimintakentässä. Oppilashuoltotyö kaipasi suunnitelmallisuutta, pysähtymistä ja kehittymistä, samalla kun paine ja tilaus oppilashuoltotyön tekemiselle näyttäytyi ilmeisenä raastavana ja hektisenä päivittäisenä haasteena koulujen arjessa. Samat paineet ja tarpeet olivat todennettavissa myös kunnan - ja valtakunnan tasolla.

Opetuksen tavoitteet koulussa ovat monimuotoistuneet ja sosiaaliset haasteet ovat lisääntyneet, ja monimutkaistuneet. Monet perheet myös kamppailevat entistä kovempien henkisten ja taloudellisten ongelmien kanssa, mikä ei voi olla heijastumatta koulussa. Yhteiskunnan pahoinvointi suodattuu lapsiin aivan samaa mekanismia noudattaen kuin hyvinvointikin. Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lapsen ja nuoren hyvinvointiin ja heijastuvat kouluun kasvuyhteisönä. Oppilaitoksissa tehdään haasteellista työtä lasten ja nuorten kanssa. (Wallin 2011, 23–24; Koulutus ja tutkimus vuosina 2007- 2012.2008)

Lisähämmennystä toimijoille aiheutti syksyllä 2013 kouluihin kantautunut kaiku lajissaan ensimmäisen yhtenäisen oppilashuoltolain (30.12.2013/ 1287) luomisesta, ja voimaantumisesta varsin nopealla aikataululla. Tietoa uudesta laista

ja sen valmistelusta tihkui kentälle niukasti, joka aiheutti luonnollisesti pelkoa, epävarmuutta ja muutosvastarintaa toimijoissa. Samaan aikaan kouluhyvinvointi ja suomalaislasten romahtaneet tulokset kansainvälisessä PISA- tutkimuksessa saivat kosolti tilaa mediassa ja aiheuttivat runsaasti kansallista spekulatiota koulun nykytilasta ja muutostarpeista. Näistä näkökulmista katsottuna työn lähtökohtana voidaan pitää myös tuoreimpia poliittisia linjauksia, ja tutkimuksen voidaan sanoa perustuvan varsin ajankohtaiseen aiheeseen.

Suomalaislapset, - ja nuoret ovat osoittaneet osaamisensa menestymällä erinomaisesti jo useana vuonna peräkkäin (2000, 2003, 2006, 2009) kansainvälisissä PISA- tutkimuksissa. Opettajakuntamme on korkeasti koulutettua, koulutusta arvostetaan ja olemme pärjänneet huippuosaamisellamme kiristyvässä maailmataloudessa. Vaikka suomalaiset oppilaat ovat tähän asti pärjänneet hyvin koulusaavutusvertailuissa, ovat monet WHO:n ja Unescon kansainvälisesti vertailevat tutkimukset todenneet oppilaiden koulussa viihtymisen heikoksi. Suomessa onkin 2000 – luvulla herätty pohtimaan lasten ja nuorten terveystotumusten ja kouluviihtyvyyden lisäksi laajemmin heidän hyvinvointiaan koulussa. (Konu 2002: Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008; Holopainen & Lappalainen 2011.)

Herääminen oli aiheellinen. Joulukuussa 2013 julkaissut PISA- 2012 - tulokset eivät olleet enää yhtä mairittelevaa luettavaa. Suomalaisnuorten matematiikan osaaminen on laskenut selvästi vajaassa kymmenessä vuodessa. Suomalaiset oppilaat sijoittuivat kaikkiaan yhä varsin hyvin 65 maan tai alueen vertailussa, mutta peränpitäjäksi Suomi sijoittui siinä, miten tyytyväisiksi oppilaat tunsivat itsensä koulussa. Kouluhyvinvoinnin kyselyssä Suomi oli viidenneksi heikoin. Yle uutisten 3.12.2013 haastattelema opetusministeri Krista Kiuru totesi: Tulosten yleinen lasku osoittaa, että suomalaista perusopetusta on lähdettävä voimakkaasti kehittämään laajapohjaisella työskentelyllä. (Hallamaa 2013.)

Suomessa Pisa-tutkimuksesta vastaava Jyväskylän yliopiston professori Jouni Välijärvi kommentoi, että aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, nuorten kiinnostuksen koulunkäyntiin on laskeneen vuosituhannen alusta. Erityisesti poikien kiinnostus ja ajankäyttö lukemiseen on vähentynyt dramaattisesti 2000-luvulla. Helpoiten muutosta selittää mediaympäristön murros, johon peruskoulu ei ole sopeutunut, Välijärvi väittää. Tietokoneet ja erilaiset älylaitteet kilpailevat luke-

misen kanssa nuorten ajasta. Toisen selityksen oppimistulosten heikkenemiseen Välijärvi löytää tiukasta taloustilanteesta ja kuntien leikkauksista. Hallituksen kaavailemat miljardileikkaukset hirvittävät Välijärveä. Sosiaali- ja terveyspalveluiden lisäksi ne osunevat väistämättä koulutukseen. Leikkaukset vaikuttavat paljon siihen, miten kouluissa voidaan ottaa huomioon oppilaiden erilaisuutta. Eriarvoistava kehitys syvenee, Välijärvi varoittaa. (Niemeläinen 2013.)

Emeritusprofessori Jukka Alava on huolissaan ratkaisusta, joilla pyritään kääntämään peruskoulun kurssi. Alava pelkää eniten, että opetushallinto ja opetusministeriö ehdottavat hätäratkaisua. Tiukassa taloustilanteessa helpointa on lisätä kontrollia, esimerkiksi testata oppilaita nykyistä enemmän, kuten Yhdysvalloissa on tehty. Se ei auta oppimistulosten parantamisessa, semminkin kun ongelmana on oppilaiden jakautuminen kahteen ryhmään: Opettajuutta ja huonoimpien asuntoalueiden kouluja pitää tukea, pitkän uran koulutusosalalla tehnyt Alava sanoo. (Niemeläinen 2013.)

Maailman terveysjärjestö WHO on pitkään pyrkinyt edistämään koko oppilaitosyhteisön huomioon ottavaa lähestymistapaa koulujen terveyden edistämisessä. Useimmat kouluihin ja oppilaille suunnatut interventiot keskittyvät kuitenkin edelleen yksittäisiin riskitekijöihin, vaikka koulujen terveyden edistämisen hankkeissa, on korostettu nimenomaan yhteisöllisen lähestymistavan tärkeyttä. (Konu 2002, 31.)

Olen Alavan kanssa samaa mieltä siitä, etteivät hätäratkaisut, kuten uusilla digilaitteilla toteutettu temppekoulu tai yksittäisten oppilaiden diagnosoinnin lisääminen, ole rakentava vastaus koulun kiinnostavuuden tai siellä koetun hyvinvoinnin lisääntymiseen. Sen sijaan uskon, että kestäviä ratkaisuja voisivat tarjota yhteisöllisyyden ja osallisuuden todellinen lisääminen sekä oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyden tunnistaminen ja tunnustaminen.

Osallisuus on toimijuutta suhteessa yhteisöön, jota yhteisön vuorovaikutusprosessit ja käytänteet voivat joko mahdollistaa tai estää. Muun muassa nämä pedagogisen hyvinvoinnin yksittäiset säätelijät on osin tunnistettu jo aiemmin, mutta niiden jäsentäminen ja avaaminen käsitteellisesti toisiinsa kytkeytyvinä systeemisinä kouluyhteisön pedagogista hyvinvointia edistävinä tai estävinä oppimisprosesseina on vasta alussa (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2011, 67). Oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyttä on siis tutkittu vähän, mutta käsitteiden yhteys on

mielestäni ilmeinen. Työssäni tulen osaltani perustelemaan ja avaamaan käsitteiden yhteyttä saamieni tutkimustulosten, sekä pedagogisen hyvinvoinnin kirjallisuuden ja avulla.

Pedagogisen hyvinvoinnin edistämiseksi on tärkeää, että tunnistetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, pedagogisen toimintaympäristön – ja kulttuurin sekä tukitoimien merkitys yksilölle ja yhteisölle. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2011, 215.) Työssäni aion tarkastella hyvinvointia koko kouluyhteisön kokonaisuutena, en tietyn toimijajoukon (kuten opettajat tai oppilaat) tasolta. Pohdin työssäni pedagogisen hyvinvoinnin edistämistä nimenomaisesti tukitoimien näkökulmasta, ruotimalla oppilashuollon toimien ja toimijoiden merkitystä ja mahdollisuuksia yksilön ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnin lisääjänä. Käsittelen myös tuoretta ja historiassaan ensimmäistä oppilashuoltotyölakia, jonka näen yhtenäistävän oppilashuollon toimintaa ja toimijoita valtakunnallisten reunaehtojen sisälle.

4.2 Tutkimusprosessin vaiheet

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tiedostaa, millaista vaihtelua tutkimusprossin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu, ja nämä kehitysprosessit on tärkeä tuoda esille raportoinnissa. (Kiviniemi 2007, 81.) Avaan seuraavaksi toimintatutkimukseni vaihderikasta polkua, sekä tutkimusongelman muokkaantumista nykyiselleen tutkimusprosessin aikana.

Lähtökohta opinnäytetyölleni oli tutkia työpaikkani peruskoulun oppilashuoltoryhmien monialaisuutta sekä vuorovaikutustilanteita ja niissä tapahtuvia rajanylityksiä. Tarkoitukseni oli pohtia mitkä tekijät, toimintatavat, rakenteet tai prosessit mahdollistavat ammatillisia rajanylityksiä koulun aikuisyhteisöissä ja mitkä toimivat vastaavasti niiden esteenä. Tutkimukseni keskiössä oli oletus, että lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukeminen kouluyhteisössä edellyttää hyvinvoivaa aikuisyhteisöä. Aikuisyhteisön hyvinvointi puolestaan heijastuisi oppilasyhteisöön ja viimekädessä yksittäiseen oppilaaseen. Lisäksi tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa nuorisotyöntekijän professiosta koulun aikuisyhteisö-

jen kehittäjänä ja pohtia, vastaako yhteisöpedagogi AMK koulutus tuohon aikuisyhteisöjen kehittämisen haasteeseen.

Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse. Tällöin aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voi katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuuden lisääntyessä tutkimusprosessin edetessä. Kyse on siis tutkimustoiminnan ymmärtämisestä myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi myös siksi, että tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäsenneltävissä selkeästi, vaan ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Lähestymistapa edellyttää tutkijalta, että hän tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen kuluessa, ja että hänellä on valmiuksia tarvittaviin tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2007, 70.)

Kesken tutkimuksen työpaikkani ja toimenkuvani vaihtui koulun nuorisotyöntekijäksi identifioidusta palveluohjaajasta, koulun sosiaalityötä tekevään kuraattoriin. Tämän vuoksi koin ammatti-identiteetin pohdinnan ongelmalliseksi tehtäväksi, varsinkin kun toimin kouluissa, missä vastaavaa työntekijää ei ole koskaan ollut. Tämä asetti suuren haasteen toimenkuvan rajaamiseksi pelkästään nuorisotyön tai sosiaalityön professioon. Lisäksi pohdin, onko tiukan ammattiroolin rajaaminen mielekäästä tai tarpeenmukaista työn tekemisen ja kentän tarpeeseen vastaamisen kannalta, henkilöresurssien ollessa hyvin rajalliset. Luovuin siis ammatti-identiteetti pohdinnan ajatuksesta, ja keskityin ryhmähaastattelujen keinoin saamaan selville, mitkä ovat monialaisen oppilashuoltotyön haasteita, ja mitkä mahdollisuuksia ja mitkä ovat työn mahdollisuudet ja uhat tulevaisuudessa. Tutkimusoletuksenani oli, että ryhmät tuottaisivat materiaalia oppilashuoltoryhmien vuorovaikutustilanteiden ongelmista sekä ryhmäprosessia tukevista toimista ja menetelmistä.

Yllätyksekseni haastatteluryhmäni tuottama aineisto ei koskenut ryhmäprosesseja, vaan kouluyhteisön rakenteita. Aineistosta nousi esille yhteiskunnan muutosten alati lisäävät paineet koulun oppilashuoltotyötä kohtaan, sekä yksittäisen opettajan voimattomuus ja yksinäisyys ratkaista oppilaan ongelmia ilman oppilashuoltoryhmän tukea. Aineistossa kaikui myös vahvasti muutosvastarinta ja

pelko koskien nopealla aikataululla toteutettua lajissaan ensimmäistä oppilashuoltolakia. Tutkimusaineisto sekä aihepiirin teorialietoon perehtyminen lisäsivät tietoisuuttani siitä, että tutkimuksen lähestymistapaa tulisi muuttaa, ja linjata suuremmissa määrin kouluyhteisön hyvinvoinnin osatekijöiden ja prosessien pohdintaan.

Tutkijana jouduin siis nöyrytymään aineistoni edessä ja toteamaan alkuoletukseksi puutteellisiksi, sekä reagoimaan yhteiskunnallisten ja poliittisten muutosten aiheuttamaan toimintakentän kuohuntaan. Käänsin tutkimukseni näkökulmaa käsittelemään oppilashuoltoryhmien vuorovaikutuksen sijaan koulun pedagogista hyvinvointia, sekä oppilashuoltoryhmän mahdollisuuksia sen edistämisessä. Pohdin millaisten muutosten eteen peruskoulujärjestelmämme on väistämättä ajautunut niin yhteiskunnan kuin koulun sisäisten paineiden vuoksi. Yritän tutkimuksellani saada syvempää ymmärrystä kouluun monialaisuuden haasteista ja mahdollisuuksista, sekä erityisesti, uusien monialaisten toimijoiden kohtaamista kompastuskivistä, mutta myös heidän tarpeestaan, roolistaan ja toimintakentästään koulumaailmassa. Pohdin tutkimuksessani myös, millä keinoin uudella oppilashuoltolailla tavoiteltiin parempaa kouluhyvinvointia, ja miksi sen aikaansaamat uudistukset kuohuttavat niin kovasti kentän toimijoita.

Reflektoituani aikani tutkimukseni uutta suuntaa sekä sen vaiheita, edellä kuvattujen tutkimuksen lähtökohtien ja tavoitteiden perusteella tutkimuskysymyksiksi kirkastuivat seuraavat:

1. Mitkä ovat monialaisen oppilashuoltotyön heikkoudet ja vahvuudet koulun pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä?
2. Mitä ovat monialaisen oppilashuoltotyön kohtaamat mahdollisuudet ja uhat toimijatasolla, toimintayksikötasolla ja yhteiskunnallisesti?
3. Mistä tekijöistä kouluhyvinvointi koostuu? Mitkä ovat oppilashuollon ammattitoimijoiden osuus, vastuu ja mahdollisuudet koulun pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä yksikkökohtaisesti ja osana peruspalveluita?

4.3 Lähestymistapa ja metodologinen lähtökohta

Tämä opinnäytetyö on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimustyyppi valikoitui opinnäytetyölle luonnollisesti tutkimuksen tavoitteiden ja menetelmien valinnan vuoksi. Laadullinen tutkimusote on työlleni luonteva, koska otoksen suppeuden vuoksi ei tarkoituksena ole laaja yleistettävyys, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja siihen johtaneista olosuhteista.

Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yleisesti todetaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää ja paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia totuuksia tai väittämiä. Tehdyn tutkimuksen tavoitteena ei ole siis totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta, vaan tutkimisen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla näyttää jotakin, joka on välittömän havainnoin tavoittamattomissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Vilkkä 2005, 98.)

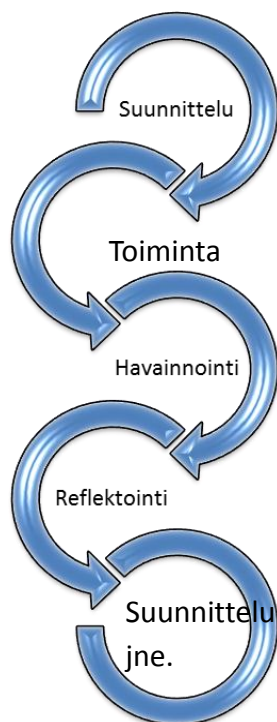
Laadullisessa tutkimuksessa korostuu kentältä saatavan aineiston merkitys teoreettisen ajattelun jäsentäjänä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan katoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Tutkijan kiinnostus saattaa suuntautua tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin tutkimusta suuntaavien johtajatusten mukaisesti, ja toisaalta kentältä esiin nousevien näkökohtien uskotaan tuottavan uusia käsityksiä ja uutta teoriaan ilmiöstä. (Kiviniemi 2007, 74.)

Opinnäytetyöni tulee käsittämään sekä tapaustutkimukset, että toimintatutkimuksen otteita, painottuen kuitenkin toimintatutkimukseen. Toimintatutkimuksen ja tapaustutkimuksen yhdistäminen on mahdollista, koska toimintatutkimus ei ole itsessään tutkimusmenetelmä, vaan eri menetelmiä hyödyntävä tutkimusstrateginen lähestymistapa. Toimintatutkimus perustuu aina johonkin tapaukseen, ja sitä voidaan käsitellä yhtenä tapaustutkimuksen muotona. (Heikkinen 2007, 196.) Opinnäytetyössäni nämä kaksi tutkimusotetta yhdistyvät siten, että tapaustutkimuksen tapauksena on oppilashuoltotyö peruskoulussa, ja toiminta-

tutkimuksellisenä otteena tutkijan vahva osallisuus sekä halu kehittää organisaatiota tutkimuksen aikana.

Tapaustutkimus on käsitteenä monisyinen ja, sitä toteutetaan monella eri tieteentalalla. Tapaustutkimus etsii vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi. Sille ominaisia piirteitä ovat teorian vahva osuus, tutkijan osallisuus ulkopuolisuuden sijaan, monimetodisuus sekä rakenteelliset ja historialliset sidokset. Tapaustutkimukselle tyypillistä on, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohdasta tietoa. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen. Tapausta ymmärtääksemme on otettava huomioon kontekstuaaliset seikat kuten ajalliset, paikalliset, historialliset, poliittiset, sosiaaliset ja henkilökohtaiset. On siis ymmärrettävä sekä ainutlaatuisuutta että yleisiä piirteitä. (Saarela- Kinnunen & Eskola 2007, 185–187, 189.)

Eri toimi - ja ammattialojen ammatillista toimintaa ja tutkimusta ohjaa ensisijaisesti käytännön hyöty. Parhaimmillaan työelämän tutkimus on myös *emansipatorinen* eli eri toimi ja ammattialojen sekä niiden sidosryhmien toiminta- ja ajattelutapoja edistävä. Tämä olisi tavoitteena myös kyseisen opinnäytetyön kohdalla, koska oppilashuoltotyö on mitä suurimmissa määrin useiden ammattialojen ja näkökulmien yhdistämistä yhteisen hyödyn saamiseksi. Emansipatorinen tutkimus tuottaa työelämässä uusia ideoita, näkökulmia ja käsitteitä. Toimintatutkimus on siis tutkimusta, jonka avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä syvällisemmin esim. työyhteisöissä. Kyseisessä tutkimuksessa, kuten toimintatutkimuksessa yleensä, pyritään vastaamaan käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittämään olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. Tässä opinnäytetyössä peruskoulun oppilashuoltotyöryhmien sekä sen ammattitoimijoiden toimintakäytännöt sekä merkitys koulun hyvinvoinnille otetaan tietoisesti harkinnan ja tarkastelun kohteeksi. Toimintaan osallistuvat tarkastelevat kriittisesti toimintaansa ja pohtivat työn tekemisen menetelmiä ja lähestymistapoja. Toimintatutkimuksen kriteerit täyttyvät, kun se tapahtuu yhteisössä, jossa työtä reflektoidaan ja kehitetään, peilataan aiempaan toimintaan sekä luodaa uutta tietoa. Prosessilla pyritään muutokseen, ei niinkään uuden laajasti yleistettävän tiedon saamiseen. (Metsämuuronen 2004,28–30; Vilka 2005, 34.)



Kuvio 3. Toimintatutkimuksen kehämalli Anttilan (2006) mallia mukailien

Toimintatutkimusta voisi kuvata prosessiksi, jonka tarkoitus on toiminnan muutos ja kehittäminen, se suuntautuu käytäntöön ja on ongelmakeskeistä. Toimintatutkimuksessa kulkevat samanaikaisesti sekä tutkimus että käytännön kehittämisen prosessi. Toimintatutkimuksessa teoriaa ja käytäntöä ei nähdä toisistaan erillisinä, vaan saman asian eri puolina. Toimintatutkimus lähtee ajatuksesta, että teoria on sisällä käytännössä, ja päinvastoin. Reflektiivinen ajattelu on toimintatutkimuksen lähtökohta. Toimintatutkimus voidaan nähdä itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. (Heikkinen 2007, 196–203.)

Toimintatutkimuksen keskeinen piirre on yhteisöllisyys. Ydinajatus on, että tukija on mukana yhteisössä jota hän tutkii. Tämä tarkoittaa aktiivista osallistuvaa havainnointia, jolloin tutkija toimii aloitteentekijänä ja vaikuttaa yhteisön toimintaan. Kyseessä ei siis ole täysin objektiivinen näkökulma, ja toimintatutkimus, kuten edellä kuvattu laadullinen tutkimuskin nähdään varsin arvosidonnaisena ja subjektiivisena lähestymistapana. Toimintatutkimuksessa ensisijaisena tarkoituksena on tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa, ja yhteisöllisenä menetelmänä se soveltui erinomaisesti kollektiivisen oppilashuoltotyön tutkimiseen. Toimintatutkimus on perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi. Vaikka toimintatutkimusta

on tehty useilla yhteiskunta – ja ihmistieteiden alueella, kasvatustieteen alalla se näyttää erityisen kiinnostavalta lähestymistavalta kahdesta eri syystä. Koulu on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö, jonka toiminnan kehittämiseksi toimintatutkimusta on luonteva käyttää. Toisaalta oppiminen ja kehittyminen ovat koko toimintatutkimuksen ytimessä. (Heikkinen 2007, 197, 201.)

Toimintatutkimus asettaa tutkijalle haasteen kaksoisroolille työyhteisössä; yhtäältä tutkijana toisaalta työtoverina. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinnalla on huomattavasti suurempi rooli kuin määrällisessä tutkimuksessa. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, aineiston keruu ja käsittely ovat kytköksissä koko tutkimuksen ajan. Vaikka tutkija pyrkisikin mahdollisimman suureen objektiivisuuteen, ei hän luonnollisestikaan voi täysin irrottautua persoonastaan, kulttuuristaan ja tunteistaan, joten näillä on väistämättä vaikutusta tulkintaan. Tutkijan ammattitaitoa on kyky voida työskennellä oman persoonansa mukaisesti, mutta osata myös jättää omia asenteitaan tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka nämä eroaisivat merkittävästi tutkittavien mielipiteistä ja asenteista. Toimintatutkimuksen etu eettisestä näkökulmasta on, että tutkija on tasa- arvoinen yhteisön jäsen eikä hänellä usein ole riittävästi valtaa vaikuttaa tutkimuksen suuntaan. (Hakala 2007, 22–24.)

4.4 Tutkimusetiikka ja tutkimuksen validiteetti

Tutkimusetiikka tarkoittaa Kuulan (2011, 58, 276) mukaan tutkijoiden ammattietiikkaa, johon kuuluvat eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet joita tutkijan tulee noudattaa. Eettiset kysymykset kulkevat tavalla tai toisella mukana moraalisisina valintoina ja päätöksinä koko tutkimusprosessin aina aiheen valinnasta tutkimuksen tulosten vaikutuksiin saakka. Käsitän tutkimusetiikan olevan hyvin lähellä ammattietiikkaa sekä henkilökohtaisen elämän jokapäiväisiä valintojamme kuten käsitystämme oikeasta ja väärästä sekä ihmisyydestä ja inhimillisyydestä. Tutkimuseettiset normit eivät sido tutkijaa laillisesti, mutta velvoittavat ammatillisesti. Toimintatutkimuksessa tärkeänä aineistona toimivat aikaisempi empiria ja tutkimustulokset. Kiinnitän erityisen tarkkaa huomiota siihen, että viit-

taaminen tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin on tehty oikein, sekä hyvän tutkimuseettisen käytänteen mukaisesti.

Tutkittavien kohtelu on myös osa tutkimusetiikkaa. Kuula (2011, 22–23, 63–64) kirjoittaa ihmisen yksityisyyden kunnioittamisen ja suojelemisen yhteydessä luottamuksellisuudesta ja tietosuojasta. En kirjoita tutkimustekstejä niin, että yksittäiset tutkittavat olisivat niistä tunnistettavissa. Tutkimusetiikkaa joudutaan pohtimaan myös mietittäessä, miten tutkittavista ja heidän yhteisöistään kirjoitetaan tavalla, joka ei silottele todellisuutta, mutta ei myöskään leimaa negatiivisesti tutkittavaa ryhmää. Tätä tutkimusta tehtäessä on tärkeää ottaa huomioon, etteivät tutkimustulokset leimaa tiettyä toimintayksikköä tai ammattikuntaa, tai ettei tuloksilla tehdä vastakkainasettelua tai aikaansaada juopaa opetushenkilöstön ja muiden koulussa toimivien ammattilaisten välillä.

Tutkimuksen hyvyttä tai luotettavuutta kuvataan kahdella käsitteellä: validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti kuvaa, missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä mitä pitikin. Reliabiliteetti on kyky tuottaa ei - sattumanvaraisia tuloksia. Luotettavuutta voidaan arvioida myös prosessia tarkastellen ja lopputulokseen peilaten. Luotettavuudesta siis kertoo myös, jos tulos on tyydyttävä ja se täyttää odotukset ja tavoitteet, ja tulokset ovat käyttökelpoisia ja hyödynnettäviä toisessa toimintaympäristössä. Täytyy kuitenkin muistaa, että tulokset ovat usein hyvin kontekstisidonnaisia, ja niiden toistettavuus riippuu vallitsevista olosuhteista, toimintaan osallistuvista henkilöistä ja osaamisesta. (Heikkilä 2001, 186; Anttila 2006, 446–447.)

Tämän tutkimuksen validiteettia heikentää väistämättä tutkijan subjektiivisuus sekä keskeinen rooli toiminnassa. Tutkijana omat käsitykseni, kokemuspohjani ja arvoni ohjaavat tiedostamatta toiminnan suuntaa, halusin sitä tai en. Tutkimuksen validiteettia parantaa kaikkien toimintaan osallistuneiden ja haastateltujen laajapohjainen kokemus ja näkemys omasta ammattialastaan. Tutkimukseni reliabiliteettia nostaa myös aineistotriangulaatio eli aineiston kerääminen eri tavoilla. Toimintatutkimuksen yhteydessä validiteettia lisää sen käyttökelpoisuus. Vaikka tutkimukseni toistamista ei koettaisi mielekkääksi ammattialan kehittämisen kannalta, ilman opinnäytetyön tekemisen tavoitetta, toivon silti, että

tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä ja siinä todetut hyvät käytänteet levitettävissä laajemmin.

4.5 Tutkimusaineiston kerääminen, analysointi ja raportointi

Tutkimuksen aineisto hankittiin lomakekyselyllä, yksilö- ja ryhmähaasteluilla sekä havainnoimalla. Aineistonhankinta aloitettiin yhteistyössä koulupsykologin ja kuraattorin kanssa lomakekyselyllä toukokuussa 2013. Kysely toteutettiin viiden eri koulun koko opetushenkilöstölle ja siihen vastasi kaikkiaan 31 opettajaa, rehtoria ja avustajaa. Kyselyn jälkeen toteutin kolme puolistrukturoitua ryhmähaastattelua. Jokaiseen haastatteluun osallistui 5- 8 henkilöä koulun oppilashuoltoryhmän koosta riippuen. Ryhmähaastatteluiden jälkeen toteutin yhden yksilöhaastattelun oppilashuoltoryhmän toimijalle, jonka toimialue käsitti useita kouluja. Koko tutkimusprosessin ajan tein osallistuvaa havainnointia ja pidin havainnoista tutkimuspäiväkirjaa. Tutkimuspäiväkirjaan kirjoitin yhdentoista eri koulun työntekijöiden kanssa käytyjä keskusteluja. Kävin keskusteluja yhtä lailla avustajien, opettajien, vahtimestarien kuin rehtorien kanssa milloin kahvipöydässä, välituntivalvonnassa tai oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Työpäivieni jälkeen kirjoitin ylös päivän aikana syntyneitä oivalluksia, ihmetyksen aiheita, onnistumisia ja epäonnistumisia. Parhaat keskustelut syntyivät hyvin odottamattomasti, joten muistiinpanojen tekeminen keskustelun aikana olisi ollut monesti mahdotonta.



Kuva 4. Opinnäytetyöni aineistotriangulaatio ja sen hankkimisen aikataulu.

Grönfors (2007, 156) toteaa että kyselyillä tai teemahaastatteluilla saadaan luut ilmiön tarkasteluun, ja havainnoimalla voidaan siihen liittää lihat ympärille. Lomakekysely loi minulle käsityksen siitä, kuinka opetushenkilöstö näkee monialaisuuden ja oppilashuoltotyöryhmän toiminnan. Kysely antoi myös osviittaa ryhmähaastattelujen teemoittamiselle. Ryhmähaastattelujen täydentäminen yksilöhaastattelulla tuntui tarpeelliselta, jotta voin olla varma eri näkökulmien esille tulosta. Ryhmähaastattelut edesauttoivat nostamaan yksilöhaastattelussa esille aiheita, ja tarkentamaan asioita joiden läpikäyminen olisi ryhmähaastattelussa voinut olla vaivaannuttavaa. Koko tutkimusprosessin kestäneellä havainnoinnilla puolestaan täydennettiin kyselyillä ja haastatteluilla kerättyä tietoa, ja se ohjasi vahvasti haastattelukysymysten sekä tutkimusongelman muokkaantumista tutkimusprosessin aikana. Oleellisena aineistonrakentamisen muotona toimintatutkimuksessa on myös aiheesta olemassa oleva tieto ja aikaisemmat tehdyt tutkimukset, joita etsin, pohdin ja läpikävin parhaani mukaan resurssien sallimissa rajoissa.

Tutkittavien informoinnin merkitys on huomattava sekä tietosuojalainsäädännön noudattamisen, että hyvien tieteellisten käytäntöjen kannalta. Ihmisten itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan sillä, että ihmisille annetaan mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Jotta tämä onnistuisi, heidän tulee saada riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2011, 22–23, 61–62.) Koska kyseessä on toimintatutkimus on mielestäni erityisen tärkeää selvittää tutkimukseen osallistuville perustiedot tutkimuksesta, sen toteuttajasta sekä tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoituksista. Näillä toimilla pyritään varmistamaan, että tutkittavat kollegani ymmärtävät minun toimivan mm. oppilashuoltotyöryhmissä ammattiroolini lisäksi myös tutkivan havainnoijan roolissa. Suoritin informoinnin suullisesti Kuulan (2011, 102.) julkaiseman listauksen mukaan. Säilytin kuitenkin itselläni ylöskirjattuna sen, mitä olen tutkittaville luvannut. Suullinen informointi ja vapaaehtoinen suostumus riittävät, koska tutkimukseni ei käytetä tallennevälineitä (litteroinnin jälkeen tallennenaumat poistettiin) eikä tutkittavilta kerätä tunnistetietoja kuten nimiä. (Emt., 119.) Tein tutkittavien kanssa lupauksen aineiston käyttötavoista, käyttäjistä, käyttöajasta, säilyttämisestä ja muokkaustavoista samalla kun sovin heidän kanssaan tutkimukseen osallistumisesta. Pyrin maksimoimaan tietoturvan ottamalla opinnäytetyös-

tä varmuuskopioita tiedon häviämisen estämiseksi, sekä säilyttämään aineiston paperiversiot lukitusti työhuoneessani.

Lomakekyselyä oli lisäksi laatimassa alueen koulupsykologi ja kuraattori. Lomakekyselyt toimivat paitsi opinnäytetyöni aineistona, myös palautteena menneen vuoden työstä alueen oppilashuollon ammattitoimijoille. Kysely toteutettiin viiden eri koulun koko opetushenkilöstölle ja siihen vastasi kaikkiaan 31 opettajaa, rehtoria ja avustajaa. Kyselyt toteutettiin paperikyselyinä jotka alustuksen jälkeen jaettiin vastaajille, ja kerättiin vastaamisen jälkeen pois. Näin vastausprosentiksi saatiin 100. Kyselyllä kartoitettiin opetushenkilöstön tyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä uusiin oppilashuollon toimijoihin, sekä sitä kuinka he hahmottivat koulupsykologin, koulukuraattorin ja palveluohjaajan toimien erilaisuutta ja työn ydinalueita. Kyselyssä vastaajia pyydettiin myös pohtimaan monialaisen oppilashuoltotyön haasteita ja mahdollisuuksia. Kysely analysoitiin kesällä 2013 ja koulupsykologi, kuraattori sekä palveluohjaaja pohtivat siitä saatujen tulosten nojalla toimintansa suuntia seuraavalle lukuvuodelle. Kyselyn tulokset ja tuloksista seuranneet uudet työkäytännöt esiteltiin kunkin vastaajakoulun opettajien koulutuspäivässä kesälomien jälkeen elokuussa 2013.

Haastatteluryhmät valikoituivat luontevasti toimialueeni koulujen oppilashuoltoryhmistä, joilla oli aikaa ja halua tutkimusprojektin toteuttamiseen. Ryhmähaastatteluja toteutettiin kaikkiaan kolme ja haastatteluryhmät edustivat kaikkia peruskoulun keskeisiä ammattiryhmiä. Haastatteluihin osallistuivat rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, koulupsykologi sekä erään koulun luokanopettaja ja avustaja. Kaikki haastateltavat saivat tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, ja haastattelupyynnössä painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Haastattelut toteutettiin koulun tiloissa koulupäivän aikana. Kaksi kolmesta haastattelusta alkoi myöhässä, koska kaikki osallistujat eivät tulleet paikalle sovittuna aikana muiden kiireidensä vuoksi. Yksi haastatteluista keskeytyi kahdesti koulun henkilökunnan jäsenten tullessa toimittamaan jotakin asiaa oppilashuoltoryhmän toimijoille. Erään haastattelun kohdalla haastattelu paikaksi valittuun luokkaan kantautuivat käytävästä lasten äänet siinä määrin, että ne häiritsivät haastattelun kulkua ja vaikeuttivat haastatteluaineiston litte-roimista. Koen että kyseiset asiat kertovat paljon koulujen arjen hektisyydestä ja kouluissa vallitsevasta keskeyttämisen kulttuurista.

Haastattelu saattaa muuttua arkaluonteiseksi, vaikkei sitä alun perin sellaiseksi olisi tarkoitettu. Erityisesti ryhmähaastattelutilanteissa saattaa tutkijasta ja riittävästä informaatiosta huolimatta nousta esiin arkaluontoisia asioita. Tällaisiin tilanteisiin puuttuminen edellyttää tutkijalta taitavaa fasiliointia ja hyviä vuorovaikutustaitoja. (Kuula 2006, 134- 138.) Kiinnitin tutkijana huomiota siihen, että joillekin haastatteluryhmille oli hyvin tärkeää saada tietää, mikä on tutkimuksen tarkoitus, mihin tutkimusaineistoa käytetään, ovatko he tunnistettavissa siitä, ja onko opetuspäällikkö tietoinen ja antanut luvan tutkimuksen tekemiselle. Toiset haastatteluryhmät puolestaan eivät kiinnittäneet näihin asioihin juurikaan huomiota, ja niissä jopa vitsailtiin siitä että haastattelunauhoitus päättyisi Yle – puheelle tai olisi kuulunut haastattelun ajan suorana koulun keskusradiosta. Tutkimuskysymysten arkaluonteisuus koettiin siis eri haastatteluryhmissä hyvin eri tavalla. Tässä tutkimuksessa on syytä ottaa huomioon myös erilaiset yksityisen oppilaan tai perheen asioita käsittelevät tietosuojakäytänteet. Haastatteluissa viitattiin ajoittain yksittäisiin oppilasasioihin, mutta haastattelut litteroitiin niin, etteivät yksittäiset perheet tai oppilaat ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Tutkijana toimin tutkittavien haastatteluryhmien koollekutsujana ja haastattelutilanteessa keskustelun ohjaajana, innostajana ja alustajana aiheeseen. Kiinnitin runsaasti huomiota keskustelun tasa- arvoisuuteen tekemällä tarkentavia kysymyksiä, huomioimalla kaikki haastatteluryhmän jäsenet tasapuolisesti ja ohjaamalla keskustelua eteenpäin. Haastattelutilanteissa pyrin hillitsemään parhaani mukaan omien näkemyksieni tai ennakko-oletusteni esiintuontia, ja antaa tila haastateltaville ja heidän ajatuksilleen. Vilkan (2005, 34) mukaan onnistuessaan työelämä tutkimus lisää myös tutkittavien ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Tekemiäni ryhmähaastattelutilanteita kuvattiin haastattelutilanteen jälkeen tarpeelliseksi työnohjaukselliseksi pysähtymisen paikoiksi, keskellä hektistä perustyötä. Ryhmä sekä yksilöhaastatteluissa nousi myös esille asioita, joita haastateltavat eivät olleet aiemmin tulleen ajatelleeksi, ainakaan toisen ammattikunnan edustajan silmin. Erään haastattelun jälkeen myös todettiin keskustelun oppilashuoltotyön nykytilasta ja mahdollisista uhkakuvista saaneen aikaan oivalluksen, että yksikössä toteutettava oppilashuoltotyö on varsin hyvällä tolalla, ja asioita on tehty oikein.

Haastattelujen edetessä pohdin aineiston kylläntymistä eli saturaatiota. Hirsjärven ym. (2010, 182) mukaan tutkija ei voi olla koskaan täysin varma, että

haastattelut eivät tuota uutta informaatiota, koska kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia. Tutkijan asiantuntijuudesta riippuu, kuinka paljon hän löytää uusia näkökulmia aiheeseen, ja missä vaiheessa hän toteaa saturaatiopisteen saavutetuksi. Tässä tutkimuksessa haastattelujen määrää ei päätetty etukäteen, vaan tarkoitus oli jatkaa niin kauan kunnes aineisto olisi riittävä ja uusia näkökulmia ei enää nousisi. Ryhmähaastatteluissa saturaatiopiste saavutettiin kolmen ryhmähaastattelun jälkeen. Samat asiat kertautuivat useasti sekä ryhmäkeskustelun aikana että yksilöhaastattelussa. Yksilöhaastatteluihin olisi ollut mahdollista kutsua useita oppilashuoltotyön asiantuntijoita, mutta en nähnyt sitä tarkoituksenmukaiseksi, sillä eri toimintakentästä tuleva asiantuntijalla ei olisi ollut mahdollisuutta uuden kuntaliitosten myötä syntyneen toimintakentän subjektiiviseen arvioimiseen. Siispä yksilöhaastatteluja toteutettiin vain yksi. Kaikilta haastattelu-ryhmiltä ja yksilöhaastateltavalta ei kysytty samoja kysymyksiä, vaan kysymyksiä lisättiin ja poistettiin tutkimusprosessin edetessä. Haastattelukysymyksiä kertyi tällä menetelmällä kaikkiaan 17 ja ne teemoitettiin viiteen eri teemaan, jonka mukaisesti ne analysoitiin jo olemassa olevaa teoriaa yhdistellen. Haastatteluaineisto tallennettiin haastattelutilanteessa sanelunauhurille, josta se litteroitiin tekstinkäsittelyohjelmalla ilman erillistä litterointiohjelmaa.

Koska tutkija on osa tutkittavaa yhteisöä, on osallistuvan havainnoin käyttö luontevaa. Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia (Metsämuuronen 2004,43). Tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä, se on tarkkailua. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset kuten he sanovat toimivansa. Havainnointi soveltuu erinomaisesti vuorovaikutuksen tutkimiseen. (Hirsjärvi ym. 2010, 212- 213.) Osallistuva havainnoinnin prosessi kesti koko tutkimuksen toteutuksen ajan, ja antoi alkusysäyksen ja rungon, mutta myös loppusilauksen ja viimeistelyn tutkimusaineiston keräämiselle. Kutein havainnoinnissa yleensäkin, myös tämän tutkimuksen kohdalla havainnoinnin haasteena voidaan pitää tutkijan mahdollista emotionaalista sitoutumista tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen, jolloin tutkimuksen objektiivisuus kärsii. Myös omien tulkintojen erillään pitäminen havainnoista oli ajoittain hankalaa. Koin kuitenkin tärkeäksi, että havainnoija oli yhteisön sisäinen toimija, koska ulkopuolisen havainnoitsijan läsnäolo olisi eittämättä muuttanut tutkittavien käytöstä.

Raportin kirjoittajaa voidaan tietysti mielessä verrata tulkkiin, joka tulkitsee tutkittua yhteisöä ja sen ihmisiä kolmannelle osapuolelle. Osallistumiseen ja havainnointiin perustuva raportti perustuu henkilökohtaiseen tutkimuskokemukseen, ja vuorovaikutukseen tutkittavien ja tutkijan välillä. Raportissa pyritään säilyttämään autenttisuus, jotta lukija kykenisi ymmärtämään mistä tutkimuksessa oli kysymys. Raportointia voikin luonnehtia laadullisen tutkimuksen kulmakiveksi. Huonosti viimeistellyllä raportilla voidaan pilata muuten hyvinkin perusteellinen tutkimustyö, ja vastaavasti taitava kirjoittaja kykenee hyvällä raportillaan vielä pelastamaan hieman puutteellisemmin toteutetun tutkimuksen. Keskeisenä voidaan pitää tuoreen ja persoonallisen näkökulman löytämistä raportoinnin perustaksi. (Grönfors 2007, 166; Kiviniemi 2007, 83.)

5. OPPILASHUOLTOTYÖ – KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN HEIJASTAJA

Ensimmäisessä tulokappaleessa käsittelen monialaisen oppilashuoltotyön tuomaa lisäarvoa ja hyötyä, mutta myös toiminnan haasteita ja kehittämisen kohteita koulun toimijatasolla, sekä yhteisötasolla. Pohdin myös oppilashuoltolain tuomia muutostarpeita käytännöntyön toteuttamiseen, ja oppilashuollon mahdollisuuksia ja heikkouksia sekä oppilashuoltotyön positiota yhteiskunnallisella tasolla, osana muita kunnallisia lasten – ja nuorten hyvinvointipalveluita.

5.1 Oppilashuoltotyö jaetun asiantuntijuuden mahdollistajana

Toukokuussa 2013 opetushenkilöstölle toteutetussa lomakekyselyssä kysyttiin, millaista monialaisen oppilashuoltotyön pitäisi vastaajien mielestäsi olla. Kysymykseen vastattiin ”kaikkien tahojen luontevaa, avointa, luottamuksellista ja saumatonta yhteistyötä”, sekä ”todellista kiinnostusta oppilaiden ongelmien hoitamiseen”. Edellä mainittujen lisäksi oppilashuollon tarjoaman avun toivottiin olevan nopeaa ja tulevan riittävän ajoissa, mahdollisimman hyvien tulosten aikaansaamiseksi. Oppilashuoltoryhmän jäsenten toivottiin olevan helposti lähestyttäviä ja helposti tavoitettavissa olevia, kiireettömiä sekä ”ammattimaisen otteen omaavia”. Toimijoiden kesken toivottiin selkeää työnjakoa sekä ”keskittymistä siihen, mihin voidaan oikeasti vaikuttaa”.

Yksilö ja ryhmähaastatteluissa ehdottomasti suurimmaksi monialaisen oppilashuoltotyön hyödyksi koulun henkilökunnalle nousi jaettu asiantuntijuus. Tämä nousi haastatteluissa ilmi muun muassa tunteena oman ammatillisuuden ja osaamisen kasvamisesta ja kehittymisestä muiden toimijoiden tietotaidon ansiosta. ”Moniammatillisuus on tuonut uutta ammatillista tietämystä itselleni, sekä työyhteisöömme, ei oikein enää pärjäiskään ilman sitä tietoo.” Jaetun asiantuntijuuden ilmenemistä ryhmässä kuvattiin myös tulkinnanvaraisuuden vähenemisellä tiedon lisääntymisen ansiosta:

Käsitellyt tapaukset aina usein tulkintoja, miten kukakin niitä nyt niitä tulkitsee. Tässä (oppilashuoltotyöryhmässä) kuitenkin käydään asia aika perusteellisesti läpi kasvotusten, jolloin asian ydin nousee aikalailla esille, kun joku tietää jotain jo joku toinen toista.

Haastateltavat kokivat myös oppilaan ja perheen saavan laadukkaampaa ja monipuolisempaa tukea jaetun asiantuntijuuden ansiosta. Koettiin, että laajemman osaamisen ansiosta myös perheellä on suurempi luottamus oppilashuoltotyöryhmän toimijoihin, kuin sillä olisi yhteen opetushenkilöstön yksittäiseen toimijaan. ”Perheen äitinäkin luotan paljon enemmän siihen, että siinä porukassa on niinkun monitaitoista ja moniammatillista ihmistä, ja se tulee niinkun laajemmin käsiteltyä se asia, ei vaan koulun osalta vaan laajemmin.”

Kaikki haastatteluryhmät korostivat tärkeänä asian myös jaettua vastuuta, ja oppilashuoltotyöryhmän kokousten mahdollistamaa omien mielipiteiden ja ajatusten jakamisen ja peilaamisen mahdollisuutta muiden kuin oman ammattiryhmän toimijoiden kanssa. Oppilashuoltotyön monialaisuuden ansiosta haastateltavat kokivat, etteivät jää yksin huolen kanssa, jota oppilaan tai perheen tilanne aiheuttaa, vaan vastuuta saa jaettua muille toimijoille ja myös koululta eteenpäin esim. lastensuojelulle tai perhepalvelukeskukseen. Opettajat tuntuivat toisinaan kaipaavan ulkopuolisen toimijan antamaa synninpäästöä siitä, että kaikki koulun voimavaroilla mahdollinen työ on oppilaan hyväksi tehty. Monialainen oppilashuoltotyö tuntui myös huojentavan opettajan työtaakkaa mahdollistaessaan sen, että opetushenkilöstö pääsee keskittymään omaan perustehtäväänsä, eli opetuksen järjestämiseen, kun oppilashuollon ammattitoimijat hoitavat oppilashuollollisia asioita eteenpäin. ”Voi keskittyä hyvällä omalla tunnolla siihen perustyöhön, koska tietää ohjanneensa asian eteenpäin, ja se on kaikki mitä

itse voi asialle tehdä.” Opetustyöhön keskittymisen mahdollisuutta lisäsi myös se, että usein oppilashuollollisten toimenpiteiden, mm. perhepalaverien jälkeen, oppilaan käytös koettiin kouluyhteisössä rauhoittuneen.

Tuloksista voidaan päätellä, että haastateltujen kuvaamat jaetun asiantuntijuuden, yhteisöllisen oppimisen ja jaetun huolen mahdollistavat toimintatavat eivät ole vielä koulun toimintakulttuuriin juurtuneita käytänteitä, vaikka ne lisäisivät olennaisesti koulun henkilökunnan työssäjaksamista ja hyvinvointia. Yksinpärjäämisen vaatimus on istutettu syvälle peruskoulun opettajien ammatillisuuteen. Pohjolan (2011, 10) mukaan kokemusten vaihto ja vertaistuki eivät ole kuuluneet suomalaiseen opettajanhuoneeseen. Opettajien asiantuntijayhteisön kulttuuri ei välttämättä tue uusien toimintastrategioiden kehittymisen edellyttämää yhteistä pohdintaa ja kokeilemista opettajakollegoiden kanssa. Tämän vuoksi koen, että oppilashuoltotyöryhmän tarjoama mahdollisuus siihen on ensiarvoisen tärkeä.

Taulukko 1. Oppilashuoltoryhmien käytänteet joita pidettiin edellytyksinä sujuvalle yhteistyölle.

| |
|---|
| Yhteinen tahtotila toimia oppilaan hyväksi. |
| Jämäkkä, turvallinen ja toimiva johtajuus. |
| Henkilöt ovat yhteistyöhaluisia ja yhteistyökykyisiä. |
| Selkeä työnjako ja roolit, jotka ovat kaikkien ryhmän jäsenten tiedossa. |
| Ammatillinen vastuu oman työalueen hoitamisesta. |
| Luottamus ryhmän jäsenten ammattitaitoon, työrauhan antaminen toisille. |
| Tietyt vakiintuneet toimintatavat ja käytänteet joista kaikki ovat tietoisia. |
| Suunnitellut tapaamiset jotka ovat riittävän usein ja säännönmukaisesti, ja niihin on varattu riittävän pitkä aika. |
| Rohkea kannanotto esille tuleviin asioihin jota kautta mahdollistuu oman ammatillisuuden ja osaamisen tuominen ryhmään. |
| Joutuisa reagointi ja toimijoiden tarttuminen esille tuleviin asioihin. |
| Riittävät ja monialaiset henkilöresurssit jotka mahdollistavat joutuisan ja ammattitaitoisen reagoinnin ja toiminnan. |
| Selkeä viestintä ja oman ammatillisen käsitteistön tunnistaminen ja huomioiminen sekä viestiä lähetettäessä että vastaanotettaessa. |

Oppilashuoltotyöryhmän kokouksen suunnittelu, joka mahdollistaa toimijoiden valmistautuminen esille tuleviin asioihin jo ennen kokousta. Tällöin asioihin voidaan valmistautua ja orientoitua etukäteen ja kokouksessa aika voidaan käyttää tehokkaaseen työskentelyyn ja jaetun asiantuntijuuden toteuttamiseen.

Hyvin järjestetty oppilashuoltoryhmän toiminnan seuranta, joka mahdollistaa toiminnan kehittämisen.

Haastattelussa ryhmät eivät siis juurikaan tuottaneet esimerkkejä monialaisen oppilashuoltotyön ryhmäprosesseista tai ammattilaisten välisen kanssakäymisen mahdollisista haasteista. Tätä kysyttäessä erään koulun rehtori totesi, ettei oppilashuoltoryhmän dynamiikkaa koskeviin asioihin ole ollut tarvetta puuttua. Henkilökemiallisten haasteiden tai muiden sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksien ei koeta olevan toiminnan esteenä niin kauan, kun kaikki pystyvät toimimaan ammatillisesti eli hoitamaan oman tehtävänsä ilman asioiden henkilökoh- taistumista. Rehtorin mukaan tilanne toimii, kun ihmissuhteet pidetään erillään työstä, ja keskitytään hoitamaan yhteisiä oppilaiden asioita.

Työyhteisön organisaatorakenteen tulisi olla sellainen, että se mahdollistaa monialaisen yhteistyön. Tärkeimmäksi monialaisen oppilashuoltotyön edellytyk- seksi haastateltavat nimesivät yhteisen näkemyksen ja tahtotilan toimia oppi- laan hyväksi. ”Että kun meillä on se oppilas täällä, että myö hänen vuokseen puhallettais yhteen hiileen, hänen parhaakseen toimittas yhteistyössä. Siitähän se lähtee.” Yhteinen tahtotila ei suinkaan voi olla vain oppilashuoltoryhmän toi- mijoiden tavoite, vaan yhteisöllinen, koko koulun toimintakulttuuria heijastava orientaatio, joka näkyy suhtautumisessa oppilaan ja perheen asioihin.

Meidän koulumme oppilashuoltoryhmä toimii hyvin sen vuoksi, että kaikille on selvää että ajattelemme oppilaan etua, siitä lähdetään liikkeelle. En osaa sanoa onko tämä kaikissa kouluissa itsestään selvä asia. Koen sen kuitenkin olevan koulumme lähtökohta, joka vie toimintaa eteenpäin. Oppilashuoltotyöryhmän toimintakulttuuri kumpuaa suoraan koulun omasta toimintakulttuurista. Jos se on kunnossa, sehän on suoraan myös oppilashuollon toimintakult- tuuria. Se niinkun heijastaa sitä.

Koulussa aikuisyhteisön jäseniä motivoi siis aito huoli oppilaista ja halu auttaa heitä. Sitoutuminen on tiiviissä yhteydessä osallisuuteen. Mitä enemmän ai- kuisyhteisön jäsenet voivat itse suunnitella ja toteuttaa oppilaiden hyvinvointiin liittyviä asioita, sitä enemmän he sitoutuvat huomioimaan ne omassa työssään.

Hamaruksen (2011, 138.) mukaan yhdessä mietityt ja jaetut tavoitteet sekä yhteisesti päätetyt toimenpiteet luovat yhteisöön me- henkeä. Tällöin yhteisön koheesio paranee, ja oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen heijastuu myös aikuisten hyvinvointiin.

Onnistumista ja oppilashuoltotyön tuomaa lisäarvoa koettiin olevan asioiden eteneminen, verrattuna tilanteeseen, jossa niihin ei olisi oppilashuoltoryhmän toimesta puututtu. Etenemistä kuvattiin muun muassa niin, ”että tuli sellainen fiilis, että onhan tässä sittenkin joku ulospääty johonkin suuntaan.” Työn tulokellisuutta tai siinä onnistumista voidaan harvoin ajatella tietyn päämäärän saavuttamisena, koska työskentely oppialaan tai perheen hyväksi on jatkuva prosessi. Oppilaat, jotka saavat tukea, tulevat todennäköisesti tarvitsemaan ja toivottavasti myös saamaan sitä pitkään. Tällöin keskustelu siitä, mikä on kullakin hetkellä oppilaalle paras tuki, elää jatkuvasti läpi oppilaan opiskeluhistorian. Oppilashuoltotyössä onnistumista on hankala mitata päämääränä edes peruskoulun päättyessä. Oppilaan peruskoulusta saama tuki, sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen, itsetunnon, elämäntaitojen, mielenterveyden tai elinikäisen oppimisen näkökulmasta, näkyy paljon myöhemmin.

Yhtenä oppilashuoltotyön hyötynä ja mahdollisuutena yhteiskunnallisella tasolla nähtiin kunnan eri toimijoita ja palveluiden yhteen kokoaminen lasten ja nuorten hyväksi, niin paikallista ennaltaehkäisevää työtä suunniteltaessa, kuin mietittäessä toimenpiteitä yksittäisen oppilaan tai perheen auttamiseksi. Oppilaan ja tämän perheen katsottiin hyötyvän tästä siten, ettei se joudu olemaan tekemisissä monen eri instanssia edustavan viranomaisen kanssa erikseen, eli ”kulkemaan luukulta toiselle”. Näin auttajaverkostosta ei synny perheelle repalemainen kuva, ja myös ammattitoimijoilta saatu viesti yhtenäistyy. Haastatteluisa arveltiin, että tällöin myös mahdollisuus järjestelmän hyväksikäyttöön vähenee, kun tiedetään, että eri viranomaiset puhuvat keskenään saman pöydän ääressä perheen luvalla tai läsnä ollessa.

5.2 Oppilashuoltotyön haasteena tiedonkulku ja puutteelliset resurssit

Oppilashuoltotyön haasteiksi tutkimuksessa nousivat aika ja henkilöresurssien puute. Toimijoilla on liikaa asiakkaita ja kouluja hoidettavanaan, jolloin työ pirstaloituu ja sen todellinen vaikuttavuus jää kosmeettiseksi. Aikaresurssien puutteen vuoksi oppilashuoltopalaverit ovat kiireisiä, eikä toiminnan suunnitteluun ja ennaltaehkäisevään työhön jää tarpeeksi aikaa. Haastatteluissa todettiin, että vallitseviin olosuhteisiin turrutaan ja totutaan, eikä lisäresursseja osata enää vaatia.

Perheiden ongelmat lisääntyvät, samalla oppilaiden oppimisen pulmat, käyttäytymisen pulmat ja sosiaaliset ongelmat lisääntyvät mutta resurssit eivät lisäännä. Huonoin mahdollinen tilanne olisi se, etteivät tarvitsijat saa apua, koska ei ole resursseja mistä antaa. Ongelmat syvenevät tätä kautta, ja huonoimmillaan ollaan jo niin syvissä ongelmavyödyhdissä, että livutaan kaikkien viranomaistahojen ulottumattomiin.

Haastateltaville esitettiin kysymys, ovatko he havainneet oppilashuoltotyön aiheuttaneen haittaa oppilaalle tai tämän perheelle. Haastateltavien mukaan oppilashuoltotyö, kuten mikä tahansa toiminta, voi aiheuttaa haittaa asiakkaalle, mikäli se hoidetaan huonosti. Haittaa voi aiheutua siitä, jos perheen toiveita ei huomioida tai huoltajan asiantuntemusta lapsen asioissa ei tunnusteta. Ristiriitoja aiheutuu helposti myös siitä, jos oppilashuoltotyö tai sen toimijat eivät kykene täyttämään kodin odotuksia. Tähän voi olla syynä kodin toiveiden epärealistisuus, tai koulun toimijoiden keinottomuus tai piittaamattomuus perheen odotusten toteuttamisessa. Syynä voi olla myös se, että lapsen käytös näyttäytyy täysin erilaisena strukturoidussa kouluympäristössä kun tutussa ja häiriötömässä kotiympäristössä. Tällöin vanhempien on hankala uskoa pulman olevan oppilaassa, vaan syytä etsitään koulusta tai opettajasta. Toisinaan oppilaan ongelmat tiedostetaan kotona, mutta niiden olemassaolon myöntäminen on vanhemmille liian tuskallista häpeän, epäonnistumisen tunteen tai syyllisyyden vuoksi. Jossain tapauksissa vanhemmat eivät kanna riittävää vastuuta lapsen opiskelusta tai hyvinvoinnista. Edellä mainituista syistä voi pahimmassa tapauksessa seurata huoltajien luottamuksen rikkoutuminen koko koulujärjestelmää kohtaan. Tällöin erimielisyyden ja ristiriidat jatkuvat yleensä useita vuosia, myös sisarusparven muiden lasten koulunkäynnin kohdalla.

Tiedonkulku koettiin monella tapaa tärkeäksi, mutta myös haastavaksi oppilashuoltotyön työvälineeksi. Haastateltujen mielestä tiedon siirtyminen ja jakaminen oppilashuoltoryhmän toimijoiden välillä tulisi olla mahdollisimman nopeaa, helppoa ja toimivaa. Ensiarvoisen tärkeää on varmistaa, että huoltajaa on informoitu riittävästi oppilaan tilanteesta. Pahin informatiivinen uhkakuva on, että eri toimijat luulevat huoltajan tulleen tiedotetuksi tilanteesta, mutta todellisuudessa kukaan ei ole sitä tehnyt. Tällöin huoltajalla ja perheellä ei myöskään ole ollut mahdollisuutta ongelman korjaamiseen.

Me jokainen opettaja kuitenkin tietyillä reaali-teeteillä pyöritetään siellä arjessa sitä systeemiä, ja havaintoja on tehnyt, mutta joskus niitä havaintoja ehtii ja muistaa ilmoittaa kotiin vähän paremmin ja joskus vähän huonommin. Ja sitten ollaankin siinä tilanteessa, että kappas kappas, tilanne on nyt hyvinkin räjähdysherkkä, mutta sit huomataan että niin, eihän sinne kotiin olla muistettukaan ihan hirveesti kertoo et mites täällä on mennyt tähän asti. Et muutamia sellaisia tilanteita on missä joutuu sit aika paljon siinä tiedotusvaiheessa miettimään, et mites tää nyt paikataan, ettei se viestintä ole ollut kaikissa vaiheessa kunnossa.

Haasteeksi koettiin myös se, ettei automaattisena käytäntönä ole ollut valmistautua perhepalaveriin huolellisesti. Tällöin koulun toimijoille ei välttämättä ole muodostunut yhteistä näkemystä oppilaan tilanteesta, tai asioista joita palaverissa on syytä käsitellä, ja palaveri jää tuloksettomaksi. Perhepalaverissa on myös tärkeää uskaltaa tuoda rohkeasti ja selkeästi esille seikat, joiden vuoksi on kokoonnuttu yhteisen pöydän ääreen. Oppilashuoltotyön toteuttamiselle ja tiedonkululle asettaa ison haasteen, jos huoltaja kieltää lapsensa asian käsittelemisen oppilashuoltoryhmässä tai kieltäytyy tulemasta perhepalaveriin. Kieltämistapauksissa koulun huolen aiheena on usein oppilaan perhetilanne, ei niinkään suoraan oppimiseen tai opiskeluun liittyvä asia. Käsittelyn kieltäminen tarkoittaa sitä, ettei asiaa voida pohtia monialaisesti, vaan sitä käsittelevät ne henkilöt joihin huoltajalla on luottamus.

Oleellista opettajalle ja koululle on myös hyödyllisen ja oleellisen tiedon saaminen huoltajilta ja muilta koulun ulkopuolisilta toimijoilta. Koululle tiikhuvan tiedon määrä koetaan usein vähäiseksi, jopa niissä tapauksissa kun tieto koskettaa suoraan oppilaan oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Tästä esimerkkinä on tilanne, jossa oppilas on koulusta lähtöisin olevan huolen vuoksi käynyt koulun ulkopuo-

lolla oppimistutkimuksissa, mutta koululle tai opettajalle ei siirry tietoa tutkimustuloksista, tai saaduista apukeinoista oppilaan kanssa toimimiseen. Oppilaitoskohtaisella tasolla oppilashuoltotyön haasteiksi koettiin myös toimijoiden roolituksen ja työnjaon epäonnistuminen tai unohtuminen. Tämä voi ilmetä ongelmana ryhmän sisäisessä dynamiikassa, tai liian aktiivisen koulun ulkopuolisen viranomaisen astuessa koulun työntekijöiden toimialueelle.

Suureksi haasteeksi koettiin myös koulun jääminen yksin oppilaan ongelman kanssa, koska muut viranomaiset eivät ota siitä vastuuta. Tämä voi johtua resurssipulasta tai perheen haluttomuudesta ottaa apua vastaan. Muiden peruspalveluiden pettäessä perheet tukeutuvat yhä enemmän koulun apuun. Toimijat kokivat koulun olevan ainut instanssi, joka ei voi kääntää selkäänsä ja todeta, ettei voi ottaa lasta tai perhettä vastaan.

Haastattelun lopuksi kysyttiin, kuinka toimijat ovat pyrkineet ratkaisemaan edellä esitettyjä työssä kohtaamiaan haasteita. Keinoiksi nousivat vertaistuen hakeminen oman ammattikunnan sisältä (esim. opinto -ohjaajat) sekä oman toimintakulttuurin luomien olemassa olevien pulmien, esim. kiusaamisen ehkäisyyn. Saatuihin koulutuksiin on aina tartuttu, ja pidetty huoli siitä että koulutuksiin osallistunut henkilö on tuonut tiedon tullessaan työyhteisön käyttöön. Haastatellut totesivat, että vallitsevasta resurssipulasta on ”pidetty ääntä” päättäjille. Tällä tarkoitettiin, ettei asiaa ole tyydytty päivittelemään omassa työyhteisössä, jolloin siihen on hyvin pienet mahdollisuudet saada aikaan muutosta. Haastateltujen mielestä oli lamaantumisen ja päivittelyn sijaan myös tärkeää ”tehdä täysillä se mitä voidaan niillä resursseilla mitä on.”

5.3 oppilashuoltotyön heikkoudet ja uhkakuvat yhteiskuntatasolla

Haastateltavat kokivat vaikeaksi mukana pysymisen omaa ammattialaa koskevassa laissa ja asetuksessa. Tiukka kunnallinen taloustilanne näkyy toimijoille täydennyskoulutusmahdollisuuksien puuttumisena. Tämä kuormittaa työntekijöiden jaksamista, aiheuttaen pelkoa ja jännitystä siitä, ”toimiiko oikein vai syylistyykö tietämättömyyttään virkavirheeseen”. Lakiuudistuksen pelättiin vaikuttavan negatiivisesti erityisesti toimijoiden hyödylliseksi kokemaan oppilashuolto-ryhmän monialaisuuteen, kun oppilaalle tai huoltajalle annetaan mahdollisuus

määritellä jatkossa oppilashuoltotyöryhmän kokoonpano. Tämän pelätään vievän pois saavutettua ja tärkeäksi koettua jaettua asiantuntijuutta ja monialaista ammatillista tietämystä, sekä lisäävän yksittäisen työntekijän henkilökohtaista kuormitusta, mikäli päätöksiä esimerkiksi tukitoimista pitäisi tehdä yksin. Todettiin, ”kun vastuu on jaettu, se on helpompi kantaa.” Eri toimialojen vaihtolovelvollisuuskäytänteet koettiin myös ajoittain esteenä oppilaan asioiden eteenpäinviemiselle.

Oppilashuoltolain myötä asetettuja suuri odotuksia ennaltaehkäisevän työn ja hyvinvointityön toteuttamisesta osana oppilashuoltotyötä kritisoitiin haastatteluissa. Ennaltaehkäisevän työn ei katsota olevan oppilashuoltotyön realiteetti, koska ratkottavia ongelmia on niin paljon. Koulujen toimintakulttuureihin on myös istutettu kuva, että oppilashuoltoryhmässä käsitellään vain asioita joissa kyseissä on suuri huoli tai ongelma. Tämän vuoksi kouluissa ei uskota, että oppilashuoltoryhmän toiminta voisi kääntyä koko koulua koskevan hyvinvointityön ja ennaltaehkäisevän työn suunnitteluun. Toisaalta haastatteluissa pohdittiin, ennaltaehkäisevän työn tekemisen edellytysten riippuvan paljon koulun oppilashuoltoryhmän toimintakulttuurista, sekä siitä kuinka usein ryhmä kokoontuu. Mikäli ryhmä kokoontuu tarpeeksi usein, aikaa jää myös suunnittelutyölle ja ennaltaehkäiseville toimille. Näihin resursoimalla voitaisiin vähentää korjaavan työn tarvetta. Voittaisiin myös ajatella oppilashuoltoryhmän ehkäisevän nopealla reagoinnillaan vielä suuremman huolen toteutumisen, ja oppilaan asioiden siirtymisen muille viranomaisille esim. lastensuojelulle. Tällöin näkökulma on vielä mitä suurimmissa määrin ennaltaehkäisevä. Yksilöhaastattelussa pohdittiin olisiko oppilashuoltopalveluille osuvampi nimi koulun hyvinvointipalvelut. ”Minusta tuo oppilashuolto on jotenkin aivan ihmeellinen sana. Siis huollosta tulee mieleen niinkun Olympialaisissa suksivoitelu, ja ne jotka antaa pillimehua kun energiat loppuu”. Erilainen nimike linkittäisi uuden oppilashuoltolain hengen mukaisesti tavoitteellisen ja järjestäytyneen monialaisen yhteistyön suoraan koulun hyvinvointityöksi. Koulun hyvinvointipalvelut nimike olisi neutraali ja sen kautta oppilashuollollinen työ koettaisiin helpommin kaikkien koulun oppilaiden oikeudeksi ja työntekijöiden vastuuksi.

Uusi oppilashuoltolaki, ja sen tuomat muutokset herättivät kaikilla toimialueeni kouluilla ihmetystä, pelkoa ja närkästystä. Koulun toimijoista kumpusi myös väsymys uudistuksiin, ja halu keskittyä tuttuun ja turvalliseen perustyyöhön. Toimi-

joita huolestutti valtakunnallisesti nopea päätöksentekosykli. Pelättiin, ettei päätöksiä ehditä valmistella loppuun saakka, saati pilotoida pienemmässä mitta-kaavassa. Näin ollen ei myöskään ehditä miettiä, mitä hallaa päätöksistä voi kentän toimintaan olla.

Valtakunnallisesti ei tunnuta ymmärrettävän sitä, että koululaiva kääntyy hitaasti. Tällä hetkellä on tehty todella suuria ponnistuksia sen eteen, että 2010 tuodut kolmiportaisen tuen muutokset on saat-
tu läpi ja toimintaan. Nyt samoja käytänteitä ollaan jo muuttamassa. Päätöksiä tekevillä on todella epärealistiset odotukset siitä, kuinka nopeasti kenttä pystyy reagoimaan muutoksiin.

Yksilöhaastattelussa kysyin, tuliko opetushenkilöstön vahva negatiivinen rea-
gointi lakia kohtaan yllätyksenä. Haastateltu ei ollut reagoinnista yllätynyt, vaan
koki vahvan negatiivisen reagoinnin kertovan ihmisen luontaisesta muutoksen
pelosta.

Ensireaktio on harvoin positiivinen. Jos näin haluttaisiin käyvän, pi-
täisi päättäjiltä (eduskunnalta) tulla hyvin pohjustettua ja perusteltua
tietoa pieninä palasina pitkän ajan kuluessa. Asiaa ei auta se, että
tieto mitä laista on saatu tulee yhtenä suurena könttänä ja järjettö-
män tiukalla aikataululla. Asia ei kerro erityisesti koulumaailman hi-
dastempoisuudesta, vaan ylipäättään reagoitavasta muutoksiin ja
ihmisyydestä yleensä. Muutosvastarinta on hirveän luonnollista ja
ymmärrettävää. Muutos pelottaa. Suurin muutosvastarinta uutta la-
kia kohtaan heltisi koulun toimijoille järjestettyjen koulutusten jäl-
keen. Tähän vaikutti varmasti kollektiivinen ajatus siitä, ettei laki-
muutoksia pystytä mitenkään toteuttamaan kaikissa kunnissa
1.8.3013 mennessä, joten tosiasiaa se tulee vaikuttamaan käy-
tännön työhön melko vähän. Uuden lain myötä on poistunut on-
gelma, että toimisimme kaikkien lakien rajapinnoilla, nyt meillä on
laki jonka mukaan toimia. Laki tulee muokkautumaan vielä useaan
kertaan, koska se on ensimmäinen yritys koota kaikki eri alojen
toimijat yhden lain alle. Kun tämän perusajatuksen, sen sen mihin
lailla on tähdätty ymmärtää, lakiakin ymmärtää aivan uudella taval-
la. Tämä tieto olisi pitänyt olla heti alun perin, se olisi vähentänyt
paljon alun muutosvastarintaa.

Erään ryhmähaastattelun loppuun haastateltava totesi ”miten myö on pärjätty
ilman tätä oppilashuoltoa? Mitenkä myö ennen tehtiinkään, kun eihän tämä op-
pilashuolto ole kovinkaan monen vuoden takainen juttu?” Tätä pohtiessa todet-
tiin, että oppilaiden oppilashuollollista huolta sivuttiin aiemmin opettajankokouk-
sissa tai muissa palaverissa, mutta se jäi usein hyvin pintapuoliseksi ja paljon

asioita jäi selvittämättä. Haastateltavat myös pohtivat, että perheiden ongelmat tuskin ovat räjähdysmäisesti lisääntyneet muutaman vuosikymmenen aikana, mutta oppilashuollollista työtä ei oltu totuttu tekemään, eikä siihen oltu varattu aikaa tai resursseja, kuten erikseen palkattuja tekijöitä. Tämän vuoksi työ jäi usein hoitamatta, asiat huomaamatta ja ongelmiin puuttumatta. Tätä oppimisen pulmien sekä oppilaiden sosioemotionaalisten ongelmien ylisukupolvista satoa korjataan yhteiskunnassa, sekä koulumaailmassa tänäkin päivänä. Haastatte- luissa toivottiin, että oppilashuoltoryhmällä sekä sen päätöksillä olisi vaikutus- valtaa, niin koulun sisällä, kuin suhteessa muihin nuorten kanssa toimiviin vi- ranomaisiin. Oppilashuollon päätökset ja toimet mitätöityvät, mikäli oppilasta ei peruspalveluiden resurssipulan vuoksi saada eteenpäin koulun ulkopuolisen avun piiriin. ”Päätöksillä täytyy olla merkitystä. Koska jos ei ole merkitystä ei ole arvostusta ja jos ei ole arvostusta niin sitten homma ei toimi. Opettaminen on koulun perustehtävä, ja se tulisi kirkastua myös muille toimijoille.”

6 OPPILASHUOLLON TOIMIJOIDEN MERKITYS KOULUHYVINVOINNILLE

Tutkimuskysymystä oppilashuollon ammattitoimijoiden vastuusta ja mahdolli- suuksista koulun pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä voidaan tyypitellä pohti- malla merkitystä oppilaille ja opetushenkilöstölle, kouluyhteisölle, sekä yhteis- kunnallisesti muiden kunnan peruspalveluiden (perhepalvelut, lastensuojelu, mielenterveyspalvelut) täydentäjänä. Tutkimuksessa esiinnousseet merkityksel- liset tekijät olivat oppilashuollon ammattitoimijoiden kehittäjän, kyseenalaistajan ja näkyväksi tekijän roolit, jotka mahdollistuvat tietyn ulkopuolisuuden säilyttä- misellä kouluyhteisöön. Oppilashuollon ammattitoimijat koettiin myös väyläksi avun ja tiedon luo sekä sillanrakentajiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

6.1 Oppilaan puolella oleva näkyväksi tekijä, kyseenalaistaja ja kehittäjä

Oppilashuoltotyöryhmä on dynamiikaltaan mielenkiintoinen ryhmä, koska siinä on mukana koulun arkityötä tekeviä sisäisiä toimijoita (rehtori, opettajakunta, avustajat) sekä usealla koululla kiertäviä, vähemmän perustyössä sisällä olevia koulun ulkopuolisia toimijoita (kuraattorit, psykologit, terveydenhoitajat). Tämä

on sekä tiedonkulullinen että toimintakäytännöllinen haaste, mutta myös valtava mahdollisuus tehdä näkyväksi, kyseenalaistaa ja kehittää, yhteisön toimintakulttuurin tapoja, rakenteita, toimintaa.

Kehittäjän ja kyseenalaistajan roolia kuvattiin ryhmähaastatteluissa ”suomujen tiputtamisena” koulun vakituisen henkilökunnan silmiltä. Oppilashuollon ammattitoimijoiden ansiosta, työyhteisö ei sokeudu pikkuhiljaa yhteisössä syntyneisiin vallitseviin normeihin, tilanteisiin ja toimintakulttuuriin, vaan voi yhteisöstä ulkopuolisena lähteä kyseenalaistamaan ja kehittämään niitä. Yhteisöstä ulkopuolinen voi ”tiputtaa suomut” myös oppilashuoltoryhmän jäsenten silmiltä ja saada heidät ymmärtämään, ettei vallitseva tilanne ole normaalia ja, että sille on tehtävä jotain. Tästä jokseenkin äärimmäisenä esimerkkinä ryhmähaastatteluissa nousi esiin tilanne, jossa oppilas oli käyttäytynyt yhteisöä kohtaan aggressiivisesti useita vuosia. Tilanne oli eskaloitunut siihen, että oppilas kuljeskeli avoimesti puukon kanssa koulussa. Laajennettuun oppilashuoltoryhmään osallistunut lääkäri kauhistui asiaa, pysäytti tilanteen ja hankki oppilaalle välittömästi apua. ”Me täällä sokeudutaan ja niinkun turrutaan tilanteeseen, todetaan, että kyllä se Marko välillä täällä kuljeskelee puukon kanssa, mutta Marko on Marko, ja nyt on ollut jo muutama päivä parempi, ja käyttäytyminen parempaa.”

Laajemman näkökulman säilyttämiseksi ja kehitystyön mahdollistamiseksi on oppilashuollon ammattitoimijan ensiarvoisen tärkeää säilyttää tietty ulkopuolisuus kouluyhteisöön.

Täytyy muistaa, että kaikkia ei voi miellyttää tai olla kaikkien kaveri. Ulkopuolisuus tuo mukaan vastuun, että täytyy pysyä ulkopuolisena esim. opettajayhteisön keskinäisistä erimielisyyksistä ja ristiriidoista. Mahdollisuus on, että kun näkee monta yhteisöä, pystyy suhteuttamaan asiat ja toimimaan laajemmasta näkövinkkelistä. Tämä on mahdollisuus sekä oppilaiden, henkilökunnan sekä huoltajien hyvinvoinnin edistämiseksi. Tällöin myös huoltajalle olemme taho, joka suhtautuu asioihin neutraalisti ja jolle voi puhua myös perheen asioista tietäen, että meillä on vaitiolovelvollisuus. Edistämme hyvinvointia huoltajien näkökulmasta olemalla neutraali taho, ei suoranaisesti koulun henkilökuntaa. Ulkopuolisuus näkyy myös oppilaiden näkökulmasta, jolloin he voivat tulla puhumaan asioista suoremmin, esim. jos heillä on ristiriitoja jonkin opettajan kanssa. Luotamuksellisuus on tässä hirveän tärkeässä roolissa.

Jaetun asiantuntijuuden mahdollistumiseksi, on oppilashuollon ammattitoimijan tärkeää tuoda rohkeasti näkyviin omaa asiantuntijuutta ja näkemystä. Koska osaaminen on yleensä jotakin muuta kun pedagogista, mahdollistaa ja helpottaa sen esiintuonti oppilaan tai perheen kokonaistilanteen arvioimista, ja oleellisen erottamista epäolennaisesta. ”Nähtäisiin, että onko tässä tilanteessa nyt tärkeää se nelosen kertotaulu, vai joku muu”. Luottamus omaan osaamiseen ja varmuus oman alansa hallinnasta sekä ymmärrys toisten erikoisosaamisesta rohkaisevat asiantuntijuuden ilmaisemisen, päätöksentekoon ja yli monialaiseen toimintaan. Oman, usein toisista poikkeavan ammatillisen näkemyksen esiintuominen voi olla myös haastavaa, mutta se täytyy uskaltaa tehdä rohkeasti, ja muistaa, että ensisijainen ja tärkein tehtävä, on olla aina oppilaan puolella.

Oman ammatti-identiteetin mielessä pitäminen on tärkeää, ettei lähde uppoutumaan liikaa pedagogiseen ohjantaan, vaan pysyy omassa leiviskässään. Tästä voidaan hermostua tai suuttua, mikäli toimijaa ei saa omalle puolelleen esim. perheneuvottelussa. On kuitenkin ajateltava niin, että loppujen lopuksi kouluyhteisön hyvinvointia edistää aina kokonaisuuden ajattelu. Tässä ei voi miellyttää kaikkia ja joutuu väkisinkin tuottamaan pettymyksiä, kun ei voi vastata kaikkiin toiveisiin, eikä ratkaisemaan kaikkia ongelmia, mutta on muistettava aina kokonaisuus, että loppujen lopuksi on kuitenkin edistämässä. On myös muistettava että ensisijainen tehtävä on olla oppilaan puolella, ja miettiä hyvinvoinnin kysymykset hänen kannaltaan, vaikka joutuisi suututtamaan opettajan tai vanhemman. Tämä on ensisijainen ja tärkein vastuumme!

6.2 Väylä avun ja tiedon luo

Oppilashuollon ammattitoimijoiden koettiin olevan koulun opetushenkilöstölle väylä tiedon ja avun luo. Tämä näkyi joko suhteessa oppilaan kotiin tai koulun ulkopuolisiin viranomaisiin. Haastateltavien mielestä on hyvä, että kotiin ei aina ota yhteyttä opettaja, vaan opettajaa neutraalimpi taho, jolle myös uskalletaan puhua kotona tapahtuneista asioista avoimemmin. Oppilashuollon ammattitoimijoiden kontaktit koulun ulkopuolisiin viranomaisiin helpottavat tiedon välittämistä yli sektorirajojen, kun tiedetään kenelle asiasta kannattaa olla yhteydessä, milloin, miten ja miksi. Oppilashuollon ammattitoimijoiden työn koettiin vauhdittavan asioiden eteenpäinviemistä, esim. koulupsykologin mukanaolo oppilashuol-

totyössä todettiin helpottavan ja nopeuttavan huomattavasti oppilaiden tutkimuksiin ohjaamisen prosessia. Oppilashuollon ammattitoimijat koettiin myös tärkeänä linkkinä usein vähälle jäävälle tiedonkululle vanhemmilta ja viranomaisilta koulun suuntaan. Tässä oppilashuollon ammattitoimijan on punnittava tarkkaan ammatillisuuden ja luottamuksellisuuden rajoja, ja varmistettava, että hänellä on lupa hallussaan olevan tiedon jakamiseen ja että hänen kauttaan koululle kulkee vain oleellinen oppilaan oppimista edistävä tieto. Tämä ei ole aina helppoa, sillä muutakin tietoa oltaisiin halukkaita saamaan.

Oppilashuollon ammattitoimijoiden koettiin tasoittavan muissa kunnan peruspalveluissa olevia aukkoja, esim. antamalla psykososiaalista tukea lapsille ja heidän perheilleen, ennen mielenterveystyön ammattilaisten luo pääsyä. Tuen ansiosta oppilasta kyetään kannattelemaan siinä määrin, etteivät tämän pulmat näy jatkuvasti oppilaan käytöksessä ja vaikuta sitä kautta koulun arkeen. Toimijan vastuulla on myös tunnistaa ja tunnustaa paikkakuntakohtaiset ja aluekohtaiset ja toki myös koulukohtaiset erityispiirteet ja tarpeet, sekä reagoida niihin. Työtä ei voi tehdä samoilla keinoin kaikkialla, koska kuntien ja jopa kaupunginosien eri koulujen välillä on suuria toimintakulttuurisia ja tarvelähtöisiä eroja.

Tutkimuksen aikana todettiin, että oppilashuollon ammattitoimijoiden roolit ja työnjako sekoittuvat helposti henkilökohtaisen kompetenssin, aiemman työkokemuksen ja henkilökohtaisen kiinnostuksen vuoksi. Vankan profeesion toimijat kuten koulupsykologi ja kouluterveydenhoitaja kykenevät subjektiivisen osaamisalueensa ja määritellyn toimenkuvansa vuoksi säilyttämään roolinsa paremmin kuin esimerkiksi koulukuraattori ja koulun nuorisotyöntekijä joiden profeesioiden eroja saatetaan luoda pitkälti paikkakuntakohtaisten tai toimintayksikkökohtaisten rakenteiden ja linjausten kautta. Toimijoiden roolit ja työtehtävät eivät ole selkeitä opetushenkilöstölle, mutta eivät aina edes toimijoille itselleen. Epäselvyys nosti opetushenkilöstön kynnystä avun pyytämiseen, ja vaikeutti toimijoiden mahdollisuuksia oman työnsä mielekkääseen ja tavoitteenmukaiseen hoitamiseen. Koska yksittäisten koulujen rehtorit eivät toimi esimiesasemassa oppilashuollon ammattihenkilöstöön nähden, kokivat he vaikeaksi ottaa kantaa työnjakoon. Haastatteluissa todettiin, että työnjaollinen selvyys on tärkeää. Kysymyksiä työnjaosta ei tulisi jättää vain toimijoiden omalle vastuulle, vaan ne tulisi keskustella kaikille kirkkaiksi esimiesjohtoisesti yli sektorirajojen.

6.3 Sillanrakentajana kodin ja koulun yhteistyössä

Toimiva ja luottamuksellinen yhteistyö kodin kanssa on eittämättä tärkein oppilashuoltotyön tekemisen edellytys. Haastateltavat kokivat, että oppilashuollon ammattitoimijoiden ansiosta huoltajia on saatu sitoutettua mukaan koulutyöhön ja huomattavasti aiempaa paremmin.

Kyl mie koen että aika monella oppilaalla ne oppilashuoltoasiat on sellasia, joihin ihan ensisijaisesti pystytään vaikuttamaan vanhempien kautta. Ei myö oikeesti sinne kottiin voija antaa ees virallisia ehotuksia, saati sitten mennä sinne kottiin. Tähän on nyt tällä uudella kokoonpanolla psykologilla ja kuraattorilla paremmat mahdollisuudet kuin opettajilla.

Haastatteluissa sekä lomakekyselyssä opetushenkilöstölle kävi ilmi, että yhteydenpito vanhempiin koettiin vaikeaksi, ja sitä haluttaisiin siirtää mahdollisimman suuressa määrin oppilashuollon ammattitoimijoille. Toteutetussa lomakekyselyssä, monialainen oppilashuoltotyöryhmä nimettiin jopa ”yhteydenpitovälineeksi kodin ja koulun välille.” Vaikeuksille löydettiin syyksi se, että vuorovaikutus ajoittain haastavastikin käyttäytyviin vanhempiin ei ole opettajan koulutuksen ydintä tai työn tekemisen lähtökohta, vaan lähtökohta on puhtaasti pedagoginen ja oppilaan oppimistuloksiin tähtäävä. Yhteydenpito vanhempiin on perustyön lisä, jota ei ole juuri huomioitu työajassa tai palkkauksessa.

Jos ajateltaisiin että meidän perustyömme lisäksi meille määrättäisiin pedagogisia tavoitteita, esim. englannin opetusta 3h viikossa 6. luokan oppilaille, niin kyllähän me pikkasen oltais sillai että okei, mistäs tää nyt sitten repäistään. Mie kyllä ymmärrän tässä asiassa sitä opettajienkin näkökulmaa.

Yhteydenpito ei ole aina miellyttävää, koska tiedotettavat asiat ovat usein negatiivisia, eikä huoltajan reaktio ilmoituksiin ole aina välttämättä ystävällinen tai edes asiallinen, vaan huoltaja saattaa syyllistää opettajaa lapsen pulmista.

Ei sitä soitella, että kyllä se Jaakko istui tänään hyvin tunnilla ja keskittyi ja viittasi ja sai 9 siitä enkun kokeesta, tän mie halusin siule nyt soittaa. Mä toimisin ihan samalla tavalla opettajana, että voitko sä hoitaa nyt tämän. Tää isä on nyt huutanut mulle puhelimesta jo 10 kertaa tämän lukuvuoden aikana, voisitko sä soittaa nyt ja ottaa ne huudot vastaan.

Haastatteluissa arveltiin, että oppilaat kokevat olonsa turvallisemmiksi, kuin vaikeiden asioiden ja esim. kiusaamistapausten läpikäynti, ei pysähdy opettajan käsittelyyn, vaan jatkuu myös oppilashuollon ammattihenkilöstön työskentelynä

oppilaan kanssa. Haastatellut kokivat, että asia saa sillä lisää painoarvoa, ja opettajan työ vahvistusta.

Puolueettomuus opettajan ja huoltajan välillä, lapsen edun kirkastaminen sekä luottamuksellisuus kaikkiin osapuoliin, on oppilashuollon ammattihenkilöstön työn tekemisen ydin, edellytys ja lähtökohta. Yhteistyön tekemiselle vanhempien kanssa on varattava paljon aikaa, mutta aikaa siihen täytyy myös löytyä. Yhteistyön ja yhteydenpidon avulla voidaan saavuttaa luottamus huoltajiin, joka luo tärkeää työskentelyrauhaa kouluyhteisöön. Vanhempien luottamus opettajaan ja oppilaitokseen antaa koulun aikuisille tilaa oman pedagogisen tehtävänsä toteuttamiseen oppilaan kanssa, sekä oppilaalle luvan pitää opettajaa auktoriteettina ja sitoutua kouluyhteisön toimintatapoihin.



Kuvio 5. Oppilashuoltotyön kolmen tason Swot- analyysi.

Kuviossa on kolme toimijatasoa, oppilashuoltotyön ammattitoimijat, koulukohmainen yhteisöllinen oppilashuoltotyö sekä oppilashuoltotyön yhteiskunnallinen taso. Kunkin toimijatahon sisälle on koottu tuloksista nousseita työn sisäisiä vahvuuksia ja heikkouksia sekä ulkopuolelta tulevia mahdollisuuksia ja uhkia. Kuvion yhteisötasossa ei ole tarkasteltu oppilashuoltotyön vaikutuksia oppilasyhteisölle, vaan ainoastaan koulun aikuisyhteisölle.

7 PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN RAKENNUSAIKINEET

Pedagogista hyvinvointia kartoitettiin haastateltavilta kysymällä, mitä kouluhyvinvointi heidän mielestään on, mistä se rakentuu ja mikä sitä tukee ja edesauttaa ja mikä puolestaan heikentää. Haastateltavilta kysyttiin myös, mitä kouluhyvinvoinnin edistäminen edellyttää ja keneltä, ja voiko oppilashuoltotyöryhmä jollain tavoin vaikuttaa koulun hyvinvointiin. Kouluhyvinvoinnin suurimmiksi rakennusaineiksi nousivat osallisuus ja yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja kohtaaminen sekä yhteistyö kodin ja koulun kanssa. Merkityksellistä oli huomata, että haastatellut koulun aikuiset uskoivat hyvinvoinnin rakennusaineiden olevan samat niin oppilaiden kun opetushenkilökunnan kohdalla.

Kysymys hyvinvoinnista ja sen edellytyksistä hahmotettiin selkeästi kahdella eri tavalla toimijasta riippuen. Hyvinvointi käsitettiin sekä yksilön holistisena hyvinvointina (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi) että pedagogisena ja puhtaammin oppimiseen liittyvänä. Haastattelutilanteessa huomattiin, että oppilashuollon ammattitoimijat käsittelivät hyvinvointia kokonaisvaltaisemmin kauempaa yksittäisestä oppilaasta tai kouluyhteisöstä, kun taas opetushenkilöstön näkökulma oli tilannetta lähempää katsova ja pedagoginen. Todettiin, että kaikkien edellä mainittujen näkökulmien tulee olla kunnossa, jotta yksilön hyvinvointi mahdollistuu. Yksittäisen oppilaan hyvinvointi, kuin myös pahoinvointi, koettiin heijastuvaksi koko kouluyhteisöön, joskin hyvinvoiva opettaja kykenee kannattelemaan pahoinvoivaa oppilasta tiettyihin rajoihin saakka. Hyvinvoinnin edistäminen koettiin yhtälailla rehtorin kuin muunkin henkilöstön tehtäväksi.

7.1 Rakennusaineina osallisuus ja yhteisöllisyys

Tutkimuksessa osallisuus ja yhteisöllisyys nostettiin yhdeksi tärkeimmäksi hyvinvoinnin rakennusaineeksi. Hyvinvointi, sekä sen kehittäminen miellettiin niin oppilaiden kuin henkilökunnan osalta osallisuuden käsitteen kautta, ja kuvailtiin ”tunteeksi siitä, että kuuluu joukkoon ja on tärkeä osa yhteisöä ” Hyvinvoinnin edistämisen keinoksi nostettiin oppilaiden sekä opetushenkilöstön osallisuuden kokeminen, eli että heillä on mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin. Koettiin, että yhteisöllisyyden kautta syntyy osallisuutta, jota kuvattiin kokemuksena ”meidän koulusta”. Kokemus yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta toimii positiivisena kehänä ja sitouttaa toimijaa entisestään yhteisöön. Mielenkiintoista oli, että haastateltavat eivät juuri käyttäneet termejä yhteisöllisyys ja osallisuus, vaan ilmiötä kuvattiin huomiona yhteisien pelisääntöjen merkityksestä, positiivisen palautteen saamisen tärkeytenä, sopivasti mitoitettuina haasteina ja turvallisuuden kokemisena työ – ja oppimisyhteisössä. Tästä voidaan päätellä, etteivät osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet ole selkeästi jäsentyneitä koulun opetushenkilöstölle tai oppilashuollon toimijoille.

Yhteisöllisyyttä, ja sitä kautta hyvinvointia tukevaksi seikaksi nousi kannustaminen sekä aito kohtaaminen ja kuuleminen, niin oppilaan ja opettajan välillä, että aikuisyhteisön jäsenten kesken. Haastatteluun osallistunut opettaja sai haastatteluryhmän herkistymään, kertomalla kohtaamisestaan aamupäivällä.

Yksi poika tuli sanomaan, tiedätkö ope miten paljon se merkkää, kun sie sanoit miule kolmasti tunnilla, hyvä. Se antaa miule lisää luottamusta siihen, että minä olen oikeasti hyvä. Ja kun sinä sen kolme kertaa sanot ja vielä koko luokan kuullen. Ajatelkaa hän oli oikein laskenut sen.

Positiivisen palautteen saaminen koettiin olevan tärkeää myös aikuisille. Se koettiin hyvin pieniksi asioiksi ja kohtaamisiksi työpäivän sisällä, mutta sillä oli suuri merkitys itsensä tärkeäksi ja tarpeelliseksi kokemiseen työyhteisössä, joka puolestaan on tärkeä yhteisöön sitouttava seikka.

Koettiin myös, että oppilaille annetut tehtävät ja haasteet tulisivat olla, sekä lahjakkaimmilla että heikoimmilla, samassa suhteessa oman kykytason kanssa. Tämä lienee tärkeä seikka myös aikuisyhteisön jäsenten hyvinvoinnille, vaikka sitä ei haastattelutilanteessa ääneen sanottukaan. Mikäli yksilö kokee hänelle annetut tehtävät kykytasolleen liian helpoksi, seuraa siitä yleensä turhautumis-

ta, negatiivista käyttäytymistä ja sitoutumattomuutta yhteisöön. Ylimitoitettut tavoitteet suhteessa omiin oppimisedellytyksiin puolestaan johtavat tilanteeseen, jossa epäonnistuminen on koko ajan läsnä. Oppilaan (tai opettajan) saadessa jatkuvasti palautetta lahjattomuudestaan tai osaamattomuudestaan se vaikuttaa minäkuvaan, jolloin yksilö pyrkii suojautumaan, ja puolustusmekanismit käynnistyvät. Merkitykselliset, realistiset ja omaksi koetut tavoitteet ovat oppimisen onnistumisen kannalta keskeisiä. (Tilus 2004, 111; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59.) Oppilaan hyvinvointiin katsottiin vaikuttavan opiskeluryhmän koko, sen dynamiikka sekä poikien ja tyttöjen tasamääräinen suhde luokassa. Vaikka opetusryhmän koolla ei katsota olevan suoraa yhteyttä oppimistuloksiin, haastateltujen mukaan sillä on vaikutusta hyvinvointiin. Tarpeeksi pieni opetusryhmä mahdollistaa oppilaiden erojen, yksilöllisten piirteiden sekä tarpeiden huomioimisen ja oppilaiden kohtaamisen yksilöinä, vaikka pedagogiset reunaehdot ovat, että samoja asioita opetetaan kaikille.

7.2 Turvallisuuden tunne kannattelee yhteisöllisyyttä ja osallisuutta

Opiskelu ja työ- yhteisön kokeminen turvallisena nousi haastatteluissa tärkeäksi hyvinvointitekijäksi kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Kysyttäessä, mitä kouluhyvinvoinnin edistäminen edellyttää, haastateltavat korostivat yhteisten pelisääntöjen merkitystä. Tällä tarkoitettiin tasapuolista kohtelua sekä suhteessa opettajalta oppilaaseen että rehtorilta henkilökuntaan, sekä henkilökunnan jäsenten keskinäistä tasapuolisuutta. Pelisääntöjen tulisi olla selvät myös koulun aikuisyhteisön toimijoille niin, ettei yksittäinen toimija ”sooloile” tai tee ”myyräntyötä” eli horjuta omilla toimillaan muiden aikuisten auktoriteettiasemaa tai arvostusta. Tasapuolisuus ja yhteinen toimintakulttuuri selkeine sääntöineen luo turvallisuuden ilmapiiriä kouluyhteisöön kaikilla toimijatasoilla.

Turvallisuuden tunnetta voidaan oppilaan kohdalla pohtia turvallisuutena oppilasyhteisössä, kuin turvallisena suhteena opettajaan. Oppilaan hyvinvointi liittyy sekä koulun oppimistilanteisiin, että vapaisiin tilanteisiin eli sekä formaaliin ja informaaliin kouluun. Vapaisiin tilanteisiin vaikuttaa luonnollisesti koko kouluyhteisö, koska koko koulun kanssa liikutaan välituntitilanteissa, ruokailutilanteissa,

teemapäivillä ja juhlissa jne. Yleisin esimerkki turvallisuuden tunteen järkkymisestä oppilasyhteisössä lienee kiusaaminen, joka voi luoda turvattomuutta lukuisissa tilanteissa koulupäivän aikana.

Tärkeää olisi, että oppilaan olisi turvallista olla oppitunnilla, ja turvallista olla välitunnilla, turvallista lähteä koulusta ja tulla kouluun. Ettei tarvitsisi pelätä, että välitunnilla saa lumipesut tai sitä, että jos vastaa väärin, niin puoli luokaa nauraa ja sitten viestittelee sen jälkeen hänen virheistään.

Turvallinen suhde oppilaan ja opettajan välillä kuvailtiin niin, että opettaja on luotettava eikä naura tai vähättele oppilasta, jolloin oppilas voi turvallisesti osoittaa myös sen mitä ei osaa. ”Eli turvallisesti voi viitata ja pyytää apua, eikä tarvitse pelätä nolatuksi tulemista.” Oppilaan turvallisuuden tunteen syntymiseen sekä luottamussuhteen rakentumiseen opettajaa kohtaan vaikuttaa suuresti se, että havaittuihin epäkohtiin ja eriarvoisuuteen puututaan herkästi oppitunnilla.

Opettajalla pitäisi olla ihmissuhdetaitoja sen verran, että pystyisi lukemaan oppilaasta koska tämä pahoittaa mielensä muiden piikittelystä tai vitsailusta. Joskus opettajat sanovat, no kun se itekin nauraa niille vitseille mitä siitä kerrotaan. Et mennään niinkun sen taakse. Ja sit ei huomata kuitenkaan että kyöneleet silmissä nauretaan, nimenomaan surun kyöneleet. Tavallaan se, että se oppilas voi nauraa sen muun luokan mukana, mutta siitä tuntuu ihan erilaiselta. Tietysti tää vaatii jo aika tarkkaa silmää, mut mä toivoisin, että sellaista silmää löytyisi, että näkisi siitä oppilaasta kärsiikö se siitä.

Opetushenkilöstön ja oppilaiden turvallisuudentunteen syntymiseen huomattiin pätevän samat lainalaisuudet. Siinä missä luokan on oltava oppilaalle turvallinen koettiin, että ”opettajanhuoneen on oltava opettajalle paikka missä voi levähtää ja jakaa niitä fiiliksiä, hyviä ja huonoja. Eikä tarvitse pelätä. Ei tyhmiä kysymyksiä tai sitä että nauretaan tai mitätöidään.” Rehtorin osan nähtiin olevan keskeinen mutta ei ratkaiseva. Aivan kuten oppilaidenkin kohdalla, turvallinen ja luottamuksellinen suhde esimieheen nähtiin hyvinvoinnin kannalta tärkeäksi. Rehtorin on pystyttävä toimimaan ryhmän ja yhteisön selkeänä johtajana, mutta mahdollisimman demokraattisesti niin, että myös opettajien vahvuudet, heikkoudet, erityispiirteet ja taidot otettaisiin huomioon. Myös opettajan suhde oppilasyhteisöön on oltava luottamuksellinen ja turvallinen, ”ettei tarvitse pelätä nolatuksi tulemista tai sitä tuleeko sinne nyt joku puukon kanssa heilumaan”.

7.3 Hyvinvointityötä huoltajien kanssa – stop sietämisen toimintakulttuurille

Kokemukseni ja havaintoni sekä haastatteluaineisto osoittavat vanhempien olevan tärkeässä asemassa sekä oppilaan että opettajan turvallisuudentunteen rakentumisessa kouluyhteisössä. Vaikka koulussa näkyvät toimijat ovat oppilaat ja koulun aikuiset, on siellä jatkuvasti läsnä myös kolmas aspekti – koti. Haastattavaa lainaten, vanhempi on kuin ”anoppi aviovuoteessa” vaikuttaen hyvin voimakkaasti ja konkreettisesti taustalla lapsen koulutyöhön, eikä sitä voida jättää huomiotta. Yhteistyö rakentumisella vanhempien kanssa on suuri vaikutus siihen, millaiseksi kouluyhteisön toimintakulttuuri ja pedagoginen hyvinvointi rakentuu. Tämän vuoksi tahdoin erikseen nostaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä pedagogisen hyvinvoinnin osatekijänä, vaikka sitä ei ole alkuperäisen pedagogisen hyvinvoinnin käsitteen kohdalla juuri korostettu.

Myös opetussuunnitelman perusteissa (2004) kodin ja koulun yhteistyötä koskevassa luvussa korostetaan huoltajien ja koulun yhteistä kasvatustuuta. Luvussa todetaan huoltajilla olevan ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta, mutta koulu tukee kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Kuten oppilashuoltotyön haasteiden kohdalla mainittiin, viestiminen koulusta kotiin voi jäädä puutteelliseksi sekä määrällisesti että sisällöllisesti. Tähän vaikuttaa osaltaan koulumaailman hektisyys. Opettajan viestiminen oppilaan kotiin jää usein nopeiden välituntitaukojen varaan, jolloin vilkaistaan sähköisen viestimisen järjestelmää Wilmaa tai kirjoitetaan reissuvihkoja. Viestintä on usein kirjallista, koska työssäkäyviä vanhempia on hankalaa saada koulupäivän aikana puhelimella kiinni. Kirjallisen viestinnän hankaluus on väärinkäsitysten suuri mahdollisuus, varsinkin jos viesti joudutaan kirjoittamaan kiireessä ja sanamuotoihin ei ehditä tai viitsitä kiinnittää suurta huomiota. Kun vanhempi väsyneenä työpäivän jälkeen lukee opettajan kiireessä kirjoittaman kritiikin lapsensa toiminnasta, on konflikti valmis.

Siirtyessäni lastenkotimaailmasta työskentelemään koulumaailmaan, minua hämmensi suuresti koulun työntekijöiden kokema turvattomuus sekä oppilaiden että vanhempien taholta. Oletin saapuvani lintukotoon erityistä tukea tarvitsevi-

en lasten – ja nuorten, sekä rajattomien vanhempien parista. Kohtaamani todellisuus oli kuitenkin toisenlainen.

Yhteiskunnallinen muutos joka on saanut aikaan sen, että auktoriteettien kunnioittaminen on nykylapsilla täysin hukassa. Koti ei pahimmillaan tue ollenkaan opettajan auktoriteettia, mikä vähentää ehdottomasti opettajan hyvinvointia. Oppilaat hyppii silmille, sanovat törkeyksiä ja kiroilee. Ei ole mitään tolkkua siinä mitä voi sanoa ja mitä ei. Opettajat ovat vapaata riistaa sekä oppilaiden että vanhempien suhteen. Samoin kuin osalta oppilaista, osalta vanhemmista puuttuu asialliset vuorovaikutustaidot. Kun ne puuttuvat ei niitä osata tietenkään välittää myöskään lapsille. Myös huoltajat kaipaisivat ajoittain ihmis-suhdetaitoja

Oppilaiden huono käytös opettajaa kohtaa ei ole kouluissa tavatonta. Siihen osataan varautua, ja voidaan puuttua langettamalla sanktioita tai ilmoittamalla siitä kotiin. Sen sijaan vanhempien taholta sateleviin loukkauksiin suhtaudutaan edelleen tabuna. Tämä ruokkii sietämisen toimintakulttuuria. Jokaisen koulun henkilökuntaan kohdistuu varmasti aika ajoin uhkauksia niin oppilaiden kuin vanhempienkin taholta, mutta koulut eroavat suuresti siinä, kuinka oppilaiden sekä vanhempien taholta tuleviin uhkailuihin ja aggressioon reagoidaan. Reagointitapa luo joko pelon toimintakulttuuria, tai toimintakulttuuria jossa tehdään selväksi, ettei uhkauksia siedetä. Vallitsevaan tilanteeseen turrutaan ja totutaan nopeasti, eikä sitä sen jälkeen osata enää kyseenalaistaa. Vanhempien taholta tulevien asiattomuuksien tulisi olla sekä esimiestasolla että työyhteisössä avoimesti keskusteltava asia, jonka varalle luodaan selkeät toimintaohjeet. Toimintaohjeisiin tulisi sitoutua työyhteisönä ja niitä tulisi kerratta tietyn väliajoin, samalla tavalla kuin esim. paloturvallisuutta. Tällöin yksittäinen työntekijä ei jäisi peloissaan ja loukattuna neuvottomaksi tilanteen yllättäen osuessa kohdalle. Yhteisesti sovittujen toimintaohjeiden ansiosta hänellä olisi myös yhteisön tuki takanaan asian eteenpäinviemiseksi.

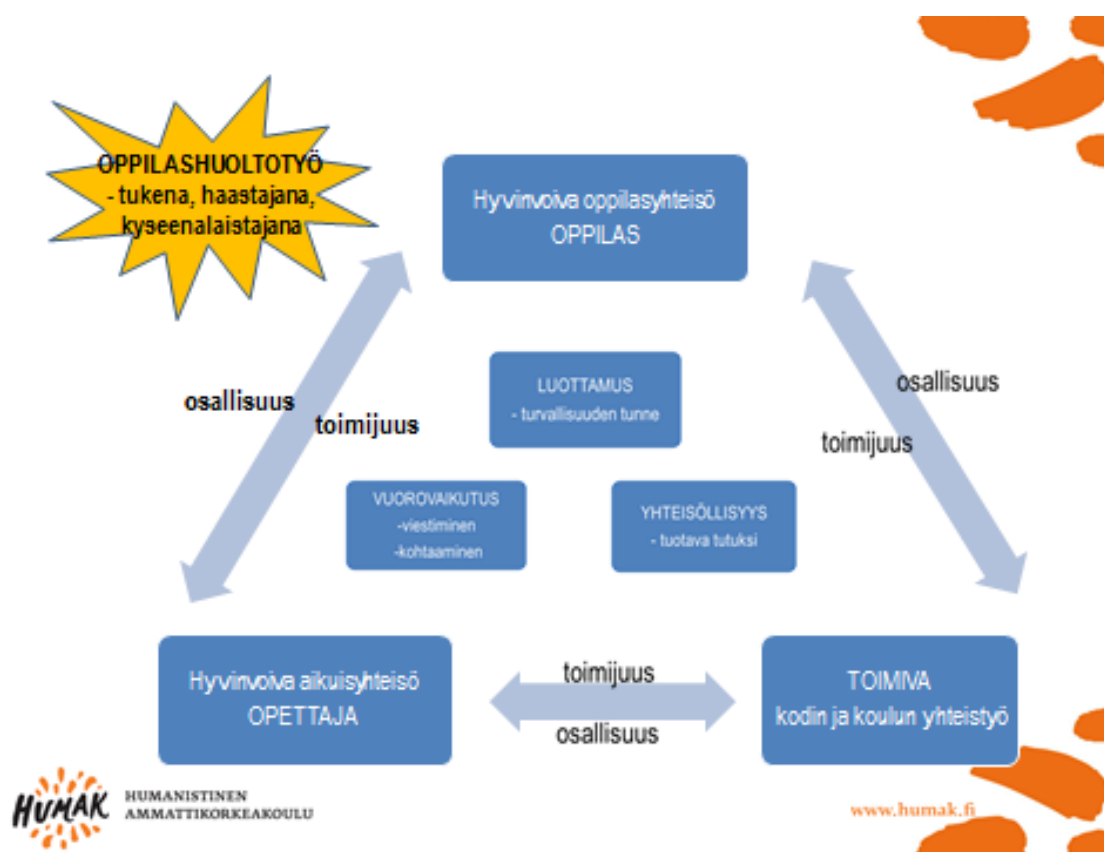
Mikäli joku toinen virantoimituksessa oleva henkilö esim. perheneuvolan työntekijä sai laittomia uhkauksia, oli kynnys ottaa poliisiin yhteyttä matala. Myöskään poliisilla ei ollut korkeaa kynnystä ottaa toimia, koska kyseessä oli uhkaus viranhaltijaa kohtaan. Toimintatavasta puhuttiin paljon ja se oli esimiehen hyväksymä ja yleisesti tiedossa. Mikäli vanhemman viestinnän koki henkisenä väkivaltana, sekin jo riitti. Ei vanhemman tarvinnut sanoa että mä tapan sut kello 16 kun lähdet töistä, vaan uhka riitti.

Mikäli työturvallisuusasioiden miettiminen on toimintamallina koulumaailmaan tullessa, se karisee pikkuhiljaa, koska kouluyhteisössä siitä ei puhuta. Huomasin tämän omalta kohdaltani työpöydän paikan miettimisenä työhuoneessa. Koulumaailmaan tullessa pohdin kuinka sijoitan työpöytäni niin, että pääsen tarvittaessa luikahtamaan työhuoneestani helposti ulos, mikäli tilanne siellä eskaloituu. Usean työskentelyvuoden jälkeen huomasin, ettei ollut pohtinut turvallisuusnäkökulmaa mitenkään siirtyessäni uuteen kouluun ja uuteen työhuoneeseen. Kukaan ei myöskään ottanut sitä kanssani puheeksi, vaikka työskentelen nimenomaan haastavien oppilaiden ja vanhempien kanssa. Illuusio kouluista turvallisena työympäristönä elää vahvasti.

Niin oppilaiden välisen kiusaamisen, kuin opettajien vanhempien taholta kokemus turvattomuuden peruskysymys on, miten toista tulee ja saa kohdella. Voidaan puhua eettisyydestä. Olen samaa mieltä Hamaruksen (2011, 137) kanssa siitä, että eettistä keskustelua tarvitaan osana koulun arvotyötä ja epävirallisen toimintakulttuurin suuntaamista. Koulussa on tärkeää pitää huolta eettisestä herkkyydestä, jota kiireinen työtahti, normitettu työ, väsymys, työyhteisön ristiriidat ja työn paineet uhkaavat. Vastuu on osa eettisyyttä. Mielestäni jokaisen koulun aikuisyhteisön jäsenen tulisi miettiä, mikä on minun vaikutukseni yhteisöön ja sen sosiaalisiin suhteisiin. Millaista toimintakulttuuria minä valinnoillani luon ja ylläpidän niin koulun sisällä, kuin suhteessa vanhempiin. Olisi tärkeää keskustella niin esimiestasolla, kuin opettajayhteisössä siitä, mitä kaikkea työssä tarvitsee ottaa vastaan, ja mitkä ovat mahdollisuudet ja toisaalta velvollisuudet suojata itseään. Näin luotaisiin uutta ajattelutapaa ja toimintakulttuuria joka toisi opettajalle auktoriteettia ja vanhempien käytökseen rajaa. Keskustelun herättäminen sietämisen toimintakulttuurin murtamiseksi on yksi asioista, jota koulun ulkopuolelta erilaisesta toiminta- ja työympäristöstä tuleva oppilashuollon ammattitoimija voisi herätellä koulun aikuisyhteisöä näkemään.

8 HYVINVOIVAN KOULUN OSATEKIJÄT PÄHKINÄNKUORESSA

Miettiessäni tutkimukseni alussa kouluhyvinvoinnin rakennusaineita, lähdin liikkeelle ajatuksesta, että hyvinvointi siirtyy lineaarisesti aikuisyhteisöstä oppilasyhteisöön ja lopulta oppilaaseen. Huomasin kuitenkin lineaarisen mallin varsin vaillinaiseksi. Sen sijaan uskon, että hyvinvointi kulkee koulu yhteisössä kehänä, jossa jokainen koulu yhteisön toimija vaikuttaa toiseen. Aikuisyhteisön hyvinvointi lisää yksittäisen koulun aikuisen hyvinvointia. Hyvinvoivat aikuiset puolestaan kannattelevat hyvinvoivaa oppilasyhteisöä, ja hyvinvoivaa oppilasta. Keskeisenä kouluhyvinvointiin vaikuttajana näen kodin ja koulun yhteistyön, jonka halusin nostaa kehän kolmanneksi toimijaksi aikuisyhteisön ja oppilasyhteisön rinnalle. Kodin ja koulun välinen yhteistyö sanelee vahvasti koulun toimintakulttuuria, ja on lapsen ja nuoren oppimispolun tärkein tukimuoto.



Pohdiskelemani kouluhyvinvoinnin keskiössä ovat luottamus, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys toisistaan riippuvaisina ilmiöinä. Nämä kolme osa-aluetta yhdistettynä saavat aikaa voimaantumista sekä oppilaiden ja vanhempien sitoutumista ja yhteistyöhön koulun toimijoiden kanssa. Luottamus ja yhteisöllisyys ovat sosiaalista pääomaa ja ne mahdollistavat arjen sujumisen. Opettajalla on omaan työhönsä annettua luottamusta, ja vanhemmalla auktoriteetin kautta annettua luottamusta. Lähtökohtaisesti oppilaaseen luotetaan. Kukin kehän toimijoista opettaja, oppilas sekä vanhempi voivat omalla vuorovaikutuksellaan sekä toiminnallaan ansaita muiden luottamusta, mutta myös horjuttaa sitä. Aito kohtaaminen, läpinäkyvyys sekä asioista puhuminen vain niille, joita ne todella koskettavat, luovat osaltaan luottamusta. Humarruksen (2011, 139) mukaan luottamuksen edellytyksiä ovat rehellisyys, avoimuus ja tuttuus, mutta yhtäältä myös vaitiolo ja salaisuudet. Luottamus on yhteisön liima. Ilman sitä yhteisö toimii irrallisena. Luottamuksen ja yhteisöllisyyden merkityksen huomaa parhaiten silloin, kun niihin tulee säröjä.

Lasten ja nuorten sosiaaliset taidot joutuvat usein koetukselle kouluympäristössä, josta seuraa konflikteja oppilastovereiden tai koulun aikuisten kanssa. Vaikka nuorten elämä on sosiaalista, heidän sosiaaliset taitonsa ja arkipäivän vuorovaikutustaitonsa voivat olla heikot. Häiriöt sosiaalisissa suhteissa ja erilaiset ympäristön stressitekijät vaikeuttavat vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuneet muutokset - kuten verkkoympäristöjen ja median roolien vahvistuminen – ovat aiheuttaneet sen, ettei nuorilla ole enää mahdollisuutta peilata käyttäytymistään ja vuorovaikutustaan reaaliympäristössä muihin. Käyttäytymiselle ei saada vahvistusta tai vastetta. Koulun tulisi panostaa entistä enemmän sosiaalisten taitojen opetteluun ja hiomiseen. (Pohjola 2011, 8; Kauppila 2011, 130.) Sosiaalisten taitojen opettaminen tulisi aloittaa varhain ja sen tulisi olla hyvin konkreettista ja palkitsevaa. Uudenlaisessa kulttuurissa ei ole aina tilaisuutta harjoittaa sosiaalisia taitoja. Koulun opetushenkilöstön ja monialaisen oppilashuollon henkilöstön yhteistyö tuo lisäarvoa vuorovaikutuskasvatukseen sosiaalipedagogisen lähestymistavan ja yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostavien menetelmien muodossa.

Koulutaival käy taatusti hankalaksi sekä opettajalle että oppilaalle, mikäli keskinäinen vuorovaikutussuhde ei toimi tai särkyy. Pedagogista hyvinvointia raken-

netaan vuorovaikutuksellisessa kokonaisuudessa jossa oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kysymykset kietoutuvat toisiinsa. Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen keskeisyys olisi otettava voimakkaammin huomioon pedagogisesti hyvinvoivaa kouluyhteisöä kehitettäessä. Oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen tukeminen yhteisöllisin ja kollegiaalisin keinoin voisi olla opettajayhteisölle omaksi koettu ja mielekäs yhteistoiminnan muoto, ja jaksamista tukevan kehittämisen lähtökohta. Tämä voisi merkittävästi keventää myös emotionaalisen uupumisen kokemuksia. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 57, 66.)

Vuorovaikutuksessa keskeistä on aito ja kiireetön kohtaaminen ja kuuleminen. Tärkeä on pedagogisen slangin sijaan myös puhua kieltä, jota oppilas ja vanhempi ymmärtävät. Toimiva ja luottamuksellinen yhteistyö kodin kanssa lisää oppilaiden opiskelumotivaatiota ja turvallisuuden tunnetta koulussa sekä vähentää henkilökunnan uupumusta ja lisää työhyvinvointia. Koulun kurinpitotoimien mahdollisuus on niin rajallinen, on ensiarvoisen tärkeää, että koti ja koulu vetävät näissä linjauksissa yhtä köyttä. Koulun auktoriteetti murtuu täysin, mikäli koti tukee oppilaan huonoa käytöstä. Kouluyhyvinvointi edellyttää oikeanlaisia toimia myös vanhemmilta. Työrauhan antaminen kouluun ja luottaminen koulun ammattilaisen toimintaan on ensiarvoisen tärkeää.

Kuviossa nuolina toimijasta toiseen kulkevat osallisuus ja yhteisöllisyys. Osallisuus on toimijuutta suhteessa yhteisöön. Se on myös aina suhteessa toiminnan kontekstiin ja tavoitteeseen. Yhteisön vuorovaikutusprosessit voivat sekä mahdollistaa että estää osallisuutta. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 60.) Oppilaan kohdalla osallisuus tarkoittaa, että oppilas otetaan mukaan omien asioidensa käsittelyyn ja päättämiseen, eikä niistä keskustella vain aikuisten kesken. Koulun työntekijät tahtovat kokea osallisuutta työtään ja työyhteisöään koskeviin päätöksiin. Päätöksiin ei ole helppo sitoutua jos ne tehdään esimiestasolla työntekijöitä kuulematta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää, että vanhemmat kokevat että heidän näkemyksiään ja ajatuksiaan lapsensa koulunkäynnistä arvostetaan. Vanhemmat siis haluavat tuntea osallisuutta lastaan koskeviin pedagogisiin ratkaisuihin koulussa. On tärkeää, että koulu viestittää koteihin yhteistyön olevan myös koulun henkilöstölle tärkeä asia, jolle löytyy aikaa. Toimivan vuorovaikutuksen ansiosta myös opettajan tuntemus oppilaasta lisääntyy, mikä auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteu-

tuksessa. Vuorovaikutus on kahdensuuntaista, ja myös kodin on tunnettava vastuunsa asiallisessa ja riittävässä viestinnässä opettajaa ja koulua kohtaan. Vanhempien viestiminen ja käytös opettajaa kohtaa voi olla turvallisuutta ja luottamusta lisäävää, joka tuo turvaa myös lapselle ja rakentaa yhteisiä kasvatuskäytänteitä kodin ja koulun välille. Vanhempien vuorovaikutus opettajaa kohtaan voi olla kuitenkin myös turvallisuudentunnetta heikentävää ja opettajan ammatillisuutta kyseenalaistavaa. Yllättävän usein negatiivisen asenteen syynä ovat vanhemman omat ikävät koulukokemukset, jotka vanhempi tietoisesti tai tiedostamattaan siirtää lapsilleen. Nimitän tätä valitettavaa ilmiötä ylisukupolviseksi koulutraumatisoitumiseksi. Vanhemman negatiivinen suhtautuminen koulua kohtaan vähentää luonnollisesti myös oppilaan turvallisuuden tunnetta sekä luottamusta opettajaan ja tämän toimintaan. Huoltajan tulisi ymmärtää, että lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Huoltaja voi toimillaan tahallisesti tai huomaamattaan rikkoa opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen ja hämmentää oppilasta, ja pakottaessaan hänen valitsemaan puolensa kahden auktoriteetin välissä.

Yhteistyö kaikkien kolmen toimijan kesken vahvistaa yhteisöllisyyttä ja turvallisuutta ja tukee sitä kautta oppimista sekä oppilaiden ja koulun henkilöstön hyvinvointia ja terveyttä. Sekä sisäkehällä että ulkokehällä olevien elementtien toteutuminen edistää ja rakentaa pedagogista hyvinvointia, mutta puutteellisena vähentää sitä. Koulun pedagogisen hyvinvoinnin kehään niin yksilö kuin yhteisötasolla, sekä oppilas että aikuisyhteisössä vaikuttavat koulun oppilashuolto, sekä sen moniammatilliset toimijat. Sijoitin oppilashuollon tarkoituksenmukaisesti koti, opettaja, oppilas kolmion ulkopuolelle. Oppilashuollon toimijoiden on pidettävä tietty ulkopuolisuus kouluyhteisöön, jotta he voivat toimia neutraalina tahona kaikkien toimijoiden välillä. Tämä mahdollistaa myös sillanrakentajana ja katalyyttinä toimimisen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, sekä vallitsevan toimintakulttuurin kehittävän kyseenalaistamisen. Oppilashuollon ammattitoimijoiden tehtävänä on tukea ja rohkaista kouluyhteisön kolmea toimijaryhmää yhteistyöhön, osallisuuteen ja toimijuuteen. Tämä mahdollistuu rakentamalla luottamusta yhteisöllisyyttä ja dialogia heidän välilleen tuomalla oma ammatillinen osaamisensa kouluyhteisön käyttöön.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli pohtia, mistä tekijöistä koulun pedagoginen hyvinvointi rakentuu, ja mikä on oppilashuoltotyön kompetenssi sen rakentamisessa. Koitin tutkimuksellani saada syvempää ymmärrystä kouluun monialaisuuden haasteista ja mahdollisuuksista, sekä erityisesti uusien monialaisten toimijoiden tarpeesta, roolista ja toimintakentästä koulumaailmassa ja koulun hyvinvointityössä. Tutkimus on antanut mahdollisuuden ruotia taustamateriaalien ja tutkimusaineiston valossa koulun nykyisiä käytänteitä ja sen muutostarpeita. Tämä näkökulma on vahvistanut käsitystäni siitä, että koulun prosessit ja toimintatavat kaipaavat tarkastelua ja kehittämistä. Käsitykseni on että koulun pedagoginen hyvinvointi lisääntyisi, mikäli koulun rakenteet sallisivat enemmän yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja luottamukseen tähtäävää ja sitä ylläpitävää vuorovaikutusta. Tämä edellyttäisi rakenteiden muutosten lisäksi koulun toimintatapojen ja toimijoiden ammatillisen orientaation rikastamista.

On myös paljon tekijöitä jotka kuormittavat opettajaa ja oppilasta, mutta joihin he eivät omalla toiminnallaan voi juurikaan vaikuttaa (esim. uhka työpaikan tai tutun kaveriyhteisön menettämisestä koulujen lakkauttamisen vuoksi.) Kouluyhteisön jaksamista edistävän kehittämistyön kannalta on olennaista pysähtyä pohtimaan, mihin jaksamisen ja kuormittumisen säätelijöihin opettajat ja oppilaat voivat itse vaikuttaa ja miten näitä vaikutusmahdollisuuksia voitaisiin tukea ja kehittää. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 65.)

Vaikka suomalaisessa koulutusjärjestelmässä voidaan yleisesti olla suhteellisen tyytyväisiä lasten ja nuorten oppimistuloksiin, ei pedagoginen hyvinvointi toteudu vielä optimaalisella tavalla. Erityistä tukea tarvitsevien määrä on lisääntynyt eri koulutusasteilla vuosi vuodelta, ja opettajat sekä oppilaat uupuvat. Koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa on tukimuodoista huolimatta vielä elementtejä jotka tuottavat pedagogista pahoinvointia erityisesti niille oppilaille, joilla opiskelu ei suju ongelmitta. Koulujärjestelmäämme vaivaa verenpainetaudin kaltainen piilevä ongelma, suorittamisen, suoriutumisen, tehokkuuden tuloksellisuuden ja menestymisen kasvava paine. Se on tuonut tullessaan uusia haasteita sekä koulujärjestelmällemme, että kasvattajille ja kasvatettaville. Kilpailuyhteiskun-

nassa oppilaitoksia muovataan palvelemaan taloudellisen menestymisen vaatimuksia, jolloin entisen oppijakeskeisyyden sijalle nousee tehokkuuden korostaminen. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2011, 209; Holopainen & Savolainen 2008 103.) Nykyinen peruskoulumaailma on vaativa. Oppisisällöt ovat vuosi vuodelta laajentuneet, oppilailta vaaditaan yhä enemmän, ja asioita läpikäydään yhä nopeammin. Kovenevassa kilpailussa pudokkaiden määrä lisääntyy vääjäämättä. Samalla kunnissa säästetään peruspalvelujen kustannuksista, ja koulutoimikin joutuu vääjäämättä supistuksien kohteeksi. Tämä tarkoittaa luokkien oppilasmäärien kasvattamista, pienluokkien määrän supistamista, opettajien sekä avustajien määrän vähentämistä, sekä erityisopetuksen tuntikehysten tiukentamista. Ketään ei ole ottamassa koppia niistä, jotka putoavat höyryjunan lailla etenevän koulutyön kelkasta. Oppilaiden pahoinvointi kasvaa, ja he alkavat käyttäytyä entistä haastavammin. Oppiminen vaikeutuu ja tavoitteisiin ei päästä. Opettajat kokevat riittämättömyyttä, turhautumista ja väsyvät. Yhteydenpito kotiin katkeaa. Pahoinvoinnin ketju kasvaa.

Koska opetussuunnitelmat ovat tiukkoja, ei osallisuuden ja yhteisöllisyyden saattikka hyvinvoinnin kehittämiseksi jää aikaa. Yhteisöllisyyden, osallisuuden, ryhmähengen ja hyvinvoinnin kehittämiseen olisi työkaluja, sekä koulun sisäisiä että ulkopuolisia toteuttajia. Ongelma ei ole menetelmien hinta, monet koulun, sekä hankkeiden tai yhdistysten toimijat tekisivät kernaasti yhteistyötä osana työaikaansa tai toimenkuvaansa. Ongelmaksi muodostuu se, ettei oppilaita saada irrotettua edes muutaman oppitunnin pituisille interventioille. Välillä yksittäisenkin oppilaan saaminen kuraattorin puheille on haastavaa, koska jokainen aineenopettaja kokee oppilaan jäävän oleellista oppisisältöä vaille. Aikaa hyvinvointityölle ei koulupäivien sisältä löydy. Voidaan vain kuvitella millaisia seurauksia tai sivuvaikutuksia tällainen kehitys aiheuttaa pedagogiselle hyvinvoinnille, tai miten hyvinvointia voidaan edes tavoitella tällaisessa paineessa. Näiden elementtien korjaaminen ja osoittaminen on keskeinen osa pedagogisen hyvinvoinnin tutkimusta.

Eri ammattialalta tulevan kollegan ammatillisen osaamisen hahmottaminen on hektisen työyhteisön sisällä vaikeaa. Helposti unohtaa, mitä osaamista ja omaa työtä rikastuttavaa tietotaitoa kollegalla onkaan. Helppoa on myös sokeutua sille, että omassa ammatillisuudessa olisi paljon ammennettavaa koulun muille toimijoille. Tähän perustunee sananlasku, kukaan ei ole profeetta omalla maal-

laan. Peruskoulun moniammatillisen työyhteisön sisäinen osaaminen tulisi tunnustaa ja tunnustaa, ja käyttää sitä enemmän hyväksi muun muassa koulutuksia, teemapäiviä tai koulun kerhoryhmiä suunnitellessa. Rajapinnoilla sekä useissa oppilaitosyksiköissä työskentelevät monialaiset toimijat ovat hyvä linkki ja tuki myös oppilaiden koulupolun nivelvaiheissa. Monialaisuudessa piilee peruskoulun hyvinvointityön voimavara. Pedagogisen hyvinvoinnin toteutumiseksi ja ammattikäytäntöjen laventamiseksi tarvitaan eri ammattialojen toimijoita, kuten nuorisotyöntekijöitä, sosiaalityöntekijöitä, terveydenhoitajia ja psykologeja opetushenkilöstön rinnalle. Koulujen keskeisiä tulevaisuuden haasteita on, miten se kykenee vahvistamaan yhteisöllisyyden kulttuuriaan. Tämän vuoksi en koe peruskoulumaailmaa yhteisöpedagogin työkentän reuna-alueeksi, vaan ytimeksi.

Oppilaitosten ja koulutoimen johdon käsissä on, mihin suuntaan koulun halutaan kehittyvän, millaisia taitoja koulussa arvostetaan ja millaista koulutusta henkilökunnalle tarjotaan. Koulun henkilökunnan kehittymisen ja kehittämisen valmiuksiin sekä ennen kaikkea asenteeseen voivat kuitenkin vaikuttaa vain toimijat itse. Systemaattisesti yhteisöllisyyttä vahvistamalla on mahdollista synnyttää asenneilmapiiri, jossa oman toiminnan kehittäminen koetaan halutuksi lisäarvoksi. Turvallisessa ja myönteisessä yhteisössä on mahdollista tehdä suuriakin linjamuutoksia. (Jalava 2012,8.)

Tutkimushaastattelut toivat ilmi, etteivät osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteet ole selkeästi jäsenyneitä koulun opetushenkilöstölle tai oppilashuollon toimijoille. Silti hyvinvoinnin edellytyksiä kuvailtiin juuri osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakennusaineiden kautta, eli niitä pidettiin tärkeinä. Kohtaaminen ja yhteisöllisyys eivät voi olla malleja oppilasyhteisölle mikäli ne eivät toteudu koulun aikuisyhteisössäkään. Opettajanhuone sekä opettajien yhteisö ovat paikkoja, joihin ulkopuoliset eivät helposti pääse sisälle. Opettajanhuoneen avaimet on ansaittava, mutta ne ovat ansaittavissa. Halua osallisuuden ja yhteisöllisyyden kehittämiseen on, mutta ilman käsitteiden tuntemusta kehittämistyö on ongelmallista, ja jää helposti pintapuoliseksi. Hyvinvointia koulussa ei edelleenkään mielletä yhteisöllisestä näkökulmasta, eikä pedagogisia tai edes oppilashuollollisia päätöksiä tehdä ajatellen yksilöä sosiaalisena toimijana ja yhteisönsä jäsenenä. Opettaja ei välttämättä tiedosta oppijan hyvinvoinnin edistämistä osaksi

opettajuuttaan. Sen puuttuminen saa kuitenkin aikaan paljon tarkoituksetonta pahoinvointia kouluyhteisön sisälle, ja luo koulukielteisyyttä oppilaisiin, joita oppilashuollollisilla ja pedagogisilla tukitoimilla yritetään auttaa.

Koulun toimijoiden vuorovaikutustaitojen tulisi myös kehittyä yksilöiden havainnoinnista yhteisöllisen kokonaisuuden näkemiseen. Koulu ei ole vain joukko yksilöitä, vaan mitä enenevissä määrin yhteisö: systeemi jonka osat vaikuttavat toisiinsa. Monet yksilön kriisit ja ongelmatilanteet syntyvät yhteisössä, ja siksi niitä ei voida myöskään ratkaista kokonaan siitä irrallisena tai sen ulkopuolella. Kuivakangas (2011) toteaa, että usein voidaan puhua yksilöllisesti tulkituista tilanteista, joiden takana todellisuudessa on yhteisö pulmineen. Useimpia kouluissa tapahtuvia käyttäytymiseen liittyviä ongelmia tarkastellaan yksilötasolla, yksittäisen oppilaan ongelmana, ja niiden niitä yritetään ratkaista yksilön käytökseen puuttumalla. Tällaisissa tapauksissa käyttöön otetaan lukuisa joukko erityistoimenpiteitä yksilön diagnosoimiseksi mm. erityisopettajan, kuraattorin tai koulupsykologin taholta. Häiriö ryhmässä viedään yksilön tasolle ja laaditaan yksilöllinen suunnitelma asian korjaamiseksi. Systeemisesti ajatellen ongelmat ovat harvoin häiriö yksilössä, vaan pikemminkin ihmisten välisten vuorovaikutussuhteiden vinouma.

Tuloksissa esitetyt osallisuutta ja yhteisöllisyyttä kouluyhteisön sisälle rakentavat hyvinvoinnin elementit: sopivat haasteet, turvallisuuden tunne, ja toimiva vuorovaikutus kertovat myös ihmisen tarkoituksenmukaisista oppimisen ehdoista. Osallisuus liittyy olennaisesti koulutyöhön ja oppimiseen, koska hyvinvoinnin kokemus säätelee voimakkaasti pedagogisten prosessien onnistumista ja koulutyölle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Tulokset ovat yhteneväisiä aieman tutkimuksen ja teorian kanssa. Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008, 59) toteavat, silloin kun oppiminen nähdään aktiivisena sosiaalisena toimintana, ja osallistumisena omaan tai yhteisön muutosprosessiin, sen keskeisiä onnistumisen ehtoja ovat joustava ja realistinen käsitys itsestä oppijana, realistiset tavoitteet, sekä turvallinen ja hyväntahtoinen sosiaalinen ympäristö, joka mahdollistaa riskien ottamisen. Kokeakseen osallisuutta ja hyvinvointia, ihmisen on myös koettava itsensä aktiiviseksi toimijaksi suhteessa yhteisön toimintaan. Tämä on myös seikka, joka on työssäni päätelty koskevan niin oppilaita kuin opettajakuntaa.

Hyvinvointia ei voi ulkoistaa. Sitä ei voi kukaan ulkopuolinen tulla tekemään yhteisöön. Keskeistä on, että yhteisön jäsenet ovat motivoituneita ja sitoutuneita hyvinvoinnin edistämiseen. Koulun monisatapäinen oppilasjoukko on harvoin automaattisesti yhteisö. Yhteisöllisyyttä ei voi levittää ylhäältä käsin koko kouluyhteisöön, vaan sitä pitää rakentaa alhaalta päin, pienistä ryhmistä alkaen. Vain pienissä ryhmissä yksilöiden välille syntyy tunne aidosta osallisuudesta, kun taas suuressa ryhmässä yksilön identiteetti hukkuu massaan, eikä hän tunne olevansa vastuussa toiminnastaan. (Raina & Haapaniemi 2007, 8, 25.) Osallisuus on olennaista yhteisöllisyyden rakentamisessa sekä edellytys ryhmään kuulumisen tunteelle. Yhteiseen tavoitteeseen tähtäävä ryhmä motivoituu ratkomaan ryhmän sisäisiä konflikteja ja pitämään huolta ryhmä kiinteydestä. (Rautiainen 2005, 95.) Oleellista oppilaiden sitouttamisessa on oppilaiden kuunteleminen, ei vain kuuleminen. Usein lapsia ja nuoria kuullaan, mutta ei kuunnella. Tämä tarkoittaa, ettei heidän mielipiteitään ja kehittämisajatuksiaan huomioida todellisessa päätöksenteossa. Kouluyhteisöjen on ratkaistava millaisia todellisia osallisuuden ja vaikuttamisen keinoja sen kaikilla jäsenillä on hyvinvoinnin kehittämisen suhteen. Sitoutuminen edellyttää uskallusta irtautua mukavuusvyöhykkeeltä, poiketa tutusta, kyseenalaistaa rutiinit ja astua yhdessä uuteen. (Humarus 2011, 138; Wallin 2011, 23–24, 28.)

10 LOPUKSI

Koulu ei ole lapsille ja nuorille vai oppimisen paikka. Välijärven (2011, 23) mukaan tietysti valtaosa oppilaista janoaa ja saa koulussa hyvää oppia, mutta usein tärkeä motiivi on muiden nuorten kohtaaminen koulussa, sekä kohdatuksi tuleminen aikuisten taholta. Koulu on lapsen ja nuoren kehitystä vahvasti ohjaava sosiaalinen yhteisö, jonka vaikutukset ulottuvat syvälle persoonallisuuden kehitykseen ja säilyvät läpi elämän. Tietoyhteiskunta on murtanut ja tulee murtamaan koulun merkitystä ylivoimaisena tiedon hallinnoijana ja jakajana. Mielestäni tämän vuoksi koulun tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota pedagogiseen hyvinvointiin, kohtaamiseen, positiivisen yhteisöllisyyden kehittymiseen sekä viestintä ja vuorovaikutustaitojen opiskeluun. Kliseen ”koulussa ei opiskella koikeita vaan elämää varten” olisi aika siirtyä käytäntöön. Koulu sosiaalisen yhteisönä säilyy ja sellaisena sitä myös tarvitaan. Vaikka teknologia ja virtuaaliset

oppimisympäristöt laajentavat oppimisen mahdollisuuksia, säällisiä tiloja ja rakennuksia tarvitaan edelleen. Koulu on paikka, johon tullaan ja jossa ollaan, toimitaan ja opitaan yhdessä toisten kanssa. Yhtä lailla oppijoiden keskinäiset suhteet kun suhde opettajiin on tärkeä.

Yksi tutkimukseni keskeisiä kysymyksiä oli pohtia oppilashuollon tukipalveluiden merkitystä kouluyhteisön hyvinvoinnin lisääjänä. Olen samaa mieltä Kuittisen ym. (2008, 218) kanssa siitä, etteivät koulut, yliopistot tai muut oppilaitokset voi kantaa kokonaisvaltaista vastuuta oppilaiden tai opiskelijoiden hyvinvoinnista, kuten esimerkiksi mielenterveydellisistä kysymyksistä. Oppilaitokset kuitenkin voivat omaa toimintaansa kehittämällä tukea eri – ikäisten oppijoiden hyvinvointia yksilöllisillä ja joustavilla pedagogisilla ratkaisuilla, sekä osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusprosesseja sekä koulun ja kodin yhteistyötä kehittämällä. Tällä on merkitystä myös yhteiskuntatasolla. Hyvä mieli, onnistuminen, hyväksytyksi tuleminen tai jokin muu pedagogista hyvinvointia ilmentävä tunne auttaa osaltaan luomaan koko elämänkaaren kantavaa hyvinvoinnin tunnetta, joka auttaa jaksamaan ja ehkäisee sosiopedagogista syrjäytymistä. Parhaimmillaan pedagoginen hyvinvointi siirtyy jatkumona elämän kantavaksi voimaksi elinikäistä oppimista edellyttävässä yhteiskunnassa, sekä katkaisee traumatisoivien koulukokemusten ylisukupolvisen kierteen. Ja mikä tietysti tärkeintä, mahdollistaisi Suomalaisten koululaisten PISA – tulosten uuden kulta-ajan.

LÄHTEET

- Aho, Ismo. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensi 1470.
- Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY: Porvoo.
- Anttila, Pirkko 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akaatiimi
- Atjonen, Päivi. Halinen, Irmeli. Hämäläinen, Seppo. Korkeakoski, Esko. Knubb-Manninen, Gunnel. Kupari, Pekka. Mehtäläinen, Jouko. Risku, Anna-Maija. Salonen Marjatta. & Wikman, Tom. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Grönfors, Martti 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Juva: WS Bookwell Oy, 151-167.
- Hakala, Juha T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Hakkarainen, Kai. Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo, WSOY.
- Hallamaa, Teemu. 2013. Pisa-tulokset julki: Suomi pudonnut matematiikassa 10 sijaa yhdeksässä vuodessa. Yle Uutiset. 3.12.2013. http://yle.fi/uutiset/pisatset_julki_suomi_pudonnut_matematiikassa_10_sijaa_yhdeksassa_vuodessa/6965181/ Viitattu 28.2.2014.
- Hallituksen esitys 2012: 67.
<http://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+67/2012/> Viitattu 19.4.2014
- Haring, Minna & Havu – Nuuttinen, Sari & Mäkihonko, Minna. 2011. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi – ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Heikkinen, Hannu. 2007. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS - Kustannus.
- Holopainen, Leena & Savolainen, Hannu. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Holopainen, Leena & Lappalainen Kristiina. 2011. Pedagoginen näkökulma kouluhyvinvointiin. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

- Holopainen, P. 1991. Terveellinen koulu – tarvitaanko sellaista? Teoksessa Peltonen Heidi, (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Honkanen, Eija & Suomala, Anne. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Otavan kirjapaino OY Keuruu.
- Humarus, Päivi. 2011. Vaakamalli kouluyhteisön hyvinvoinnin luomisessa. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Hämäläinen, Juha. 2011. Sosiaalipedagogiikka koulun kehittämisessä. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko. 2007. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. PS- kustannus: Jyväskylä.
- Jalava, Anne- Mari. 2012. Toisen asteen yhteys. Ammatillisen koulutuksen ja nuorisotyön yhteiset käytännöt. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Järjestötyön ja nuorisotoiminnan koulutusohjelma ylempi AMK. Opinnäytetyö.
- Kiviniemi, Kari 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juha- ni & Valli Raine (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwel Oy.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. 2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 9. Helsinki
- Konu, Anu. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887.
- Kontio, Mari. 2010. Moniammatillinen yhteistyö -opas. Oulu: TUKEVA-hanke.
- Kuittinen, Matti & Lappalainen, Kristiina & Meriläinen, Matti. 2011. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kuivakangas, Johanna 2011. Kohti yhteisöllistä koulua. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: vastapaino.
- Rautiainen, Asta (toim.) 2005. Koulu yhteisöllisenä toimijana. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4.
- Rimpelä, Matti 2007. Perusoikeudet, peruskoulu ja oppilaiden hyvinvointi. Teoksessa Rimpelä, Matti & Rigoff Anne –Mari & Kuusela, Jorma & Peltonen, Heidi (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa –

- perusraportti kyselystä 7. -9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy: Vammala.
- Lahtinen, Nina. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Juva: Bookwell Oy.
- Lappalainen, Kristiina & Hotulainen, Risto & Kuorelahti, Matti & Thuneberg, Helena. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio – emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Mahkonen, Sami. 2014. Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki – mitä ja millainen laki? Koulutusmateriaali. Savonlinnan kesäyliopisto.
- Meriläinen, Matti. & Lappalainen, Kristiina. & Kuittinen, Matti. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Metsämuuronen Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja 4. Viro: 2004.
- Niemeläinen, Johannes. 2013. Koulutusylpeilylle uhkaa tulla loppu: Pisa-jalokivi vaarassa. Taloussanomat. 5.10.2013. <http://www.taloussanomat.fi/tyo-ja-koulutus/2013/10/05/koulutusylpeilylle-uhkaa-tulla-loppu-pisa-jalokivi-vaarassa/201313817/139> / Viitattu 28.2.2014.
- Oppilas – ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/ 1287.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> / Viitattu 19.4.2014
- Opetushallitus 1996. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 3. korjattu painos. Edita Oy, Helsinki.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet.
www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf / Viitattu 17.4.2014
- Opetushallitus 2014. Oppilashuollon opas.
http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas. Viitattu 26.2.2014
- Opetus ja kulttuuriministeriö 2013. Työrauhalaki.
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/06/oppilahuolto_tyorauha.html/ Viitattu 19.4.2014
- Raina, Liisa & Haapamäki, Rauno. 2007. Yhteisöllinen pedagogia ”...ettei tarvitse tehdä yksin”. Tallinna: Arator Oy.
- Rauhala, Lauri. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saarela- Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Juva: WS Bookwell Oy, 184-196.

- Tilus, Pirjo. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Pietarinen, Janne & Soini, Tiina & Pyhältö Kirsi. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, Kristiina & Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Pylkkä, Outi 2013a. Oppimiskäsitykset: Konstruktivistinen oppiminen.
<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasitykset/konstruktivistinen-oppiminen>. Viitattu 14.2.2014.
- Pylkkä, Outi 2013b. Oppimiskäsitykset: Humanistinen / kokemuksellinen oppiminen.
<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasitykset/humanistinen-kokemuksellinen-oppiminen>. Viitattu 14.2.2014.
- Pyhältö, K & Soini T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Isokorpi, Tia. 2008. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Juva: WS Bookwell Oy
- Vilkka, Hanna. 2007. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Väljärvi, Jouni. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Väljärvi, Jouni & Kupari, Pekka. 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Pääraportti.
- Wallin, Aila 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma OY: Helsinki.